Rp 1210/IV(1926) N 21-22

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией
проф. *С. И. Гессена*, прив.-доц. *С. И. Карцевского* и *В. А. Ригана*
Адрес редакции: Praha II, Ječná ul. 3z „Plamja".

Год изд. 4-й | Прага 1926 г. | № 21—22

1722263/3-4.

SLOVANSKÁ KNIHOVNA

Национализм в школе.

Maxima puero debetur reverentia.

I

Нет вовсе необходимости разделять веру XVIII-го века в чудодейственную силу просвещения и в возможность при помощи хороших учителей перевоспитать весь род человеческий, чтобы, тем не менее, видеть, какое огромное воздействие оказывается на нацию через посредство школы. Недаром, церковь и политические партии так упорно стремятся овладеть ею. — Не везде даже университеты пользуются автономией, школа же, особенно на нашем континенте, в значительной степени зависит от правительственной политики, если только ею не управляют князья церкви. В очень многих странах, с весьма демократическими конституциями, частная школа только-только терпится. Демократия наших дней, как некогда абсолютизм, стремится монополизировать право, а стало-быть и способ просвещения народа.

Было бы, конечно, хуже, если бы судьбами школы распоряжалось не светское государство, а церковь или непосредственно политические партии. Но было бы еще правильнее «освободить» школу и от государства, возложив на него обязанность наблюдения в порядке общего законодательства за тем, чтобы в школах, также как и на фабриках, физическое и моральное здоровье детей не подвергалось ущербу*). Тем самым школа была бы возвращена в ее педагогическую стихию. Дело в том, что, какими бы теориями ни оправдывали монополию государства на образование, в основу этих теорий неизменно полагается антипедагогическая предпосылка: *признание права взрослых на ребенка*. Это признание настолько глубоко сидит в сознании взрослых, что, сколько бы ни сменялись партии у кормила правления, родители сами толкают школу в сторону политики, используя для этого аппарат государства.

*) Физический труд подростков ограждается законом, а труд школьника ничем не регулируется, кроме распоряжений министерских чиновников. См. нашу статью *Свобода школы*. («Посл. Новости», 25. VIII. 1925).

3(05)
53

По человечеству понятно, что государство, или церковь, или коммунисты и т. д. видят в ребенке своего наследника, которому будет доверено все то, что они считают Благом и Истиной, и которого поэтому необходимо и воспитать в духе этого блага, этой истины. Но для педагога ребенок не только будущий взрослый и наследник своих отцов. Он самоцель, и в каждый момент своего роста (рост же это совершенно особая форма жизни!) он уже полный человек особого типа. Кроме — Бог еще знает какого — будущего, у него есть совершенно несомненное настоящее, интересам которого и призвана служить педагогика. Это настоящее таково, что, служа правильно понятым его интересам, педагог помогает ребенку освобождать и укреплять в себе как раз те же свойства, каких потребует от него будущее. «Наилучший род жизни ребенка сегодня и есть наилучшая подготовка его к жизни в будущем», говорила Catharine Keelor (из Нью-Йорка) на гейдельбергском Съезде Лиги Нового Воспитания. Если бы это было не так, педагогика являлась бы «умной ненужностью», а ее притязания на руководство школою — вредным вмешательством в исполнение служебных обязанностей государственными чиновниками.

Ребенок воспитывается не в безвоздушном пространстве. Семья, школа, улица и т. д. требуют от него все тех же социальных качеств, которых потребует от него в будущем и общество взрослых: инициативу, самообладание, честность, терпимость, доброжелательство, такт, умение действовать согласованно с другими и подчинение дисциплине, умение поступаться личными интересами и т. д. вплоть до самопожертвования в большом смысле этого слова. Спешим оговориться: речь идет об истинно социальных качествах, а не о данных, при помощи которых можно «преуспеть» в жизни, вроде пронырливости, подлаживания, интриганства и т. п.

Сторонники т. н. Нового Воспитания справедливо полагают, что основною задачею педагогики является развитие в ребенке его индивидуальных дарований, направленных на служение ближним. Этой основной устремленности должна отвечать вся организация школы, в том числе и собственно «образование», т. е. преподавание детям, а вернее усвоение детьми, знаний. Но что ни в каком уж случае не является задачею школы так это формирование политических или религиозных убеждений у ее воспитанников. Заботу об этом нужно раз навсегда предоставить внешкольным влияниям, будет ли то семья, или церковь, или улица и т. д. Выйдет из школы монархист или коммунист, атеист или верующий, школе это не может вменяться ни в вину ни в заслугу. Но мы осмеливаемся думать, что вместе с семьей школа несет ответственность за выпущенного ею прохвоста, интригана, фанатика, злого эгоиста и т. п. антисоциальный тип. В этом и только в этом смысле могут быть признаны права взрослых на ребенка: общество, т. е. согласованность индивидуальностей, может и должно тре-

бовать, чтобы в ребенке развивались и согласовались индивидуальность и общественность.

Главнейшая особенность так мыслимой школы и главная же трудность ее осуществления в том, что она чужда всякой догмы и что она вся — одухотворенность. Но в просвещении, как и во всем прочем, современность идет по линии наименьшего сопротивления, и потому окружающая нас школа насквозь матерьялистична и догматична. Своею задачею она считает давать образование, понимая под этим сумму некоторых, почти ничем между собою не связанных знаний. Антипедагогичная в самой основе, она подчиняется беспрекословно требованиям государства к «будущим взрослым». Поэтому 2-ая ступень фабрикует (массовое производство — standard work) каких-то энциклопедистов, подготовленных чуть ли не к любому факультету. Механическая фуркация, там где таковая имеется, не меняет, конечно, варварской сущности такой «образовательной школы».

Деятельность подобной массовой школы только механическими же способами и может расцениваться и измеряться. Отсюда программы, экзамены, контрольные тетради, отметки... Иначе и быть не может, пока школа будет служить не педагогике, а государству (или университету), словом, пока она не станет самодовлеющей*). — Напомним к тому же, что дело обучения поручается людям подначальным, нищенски оплачиваемым**) и поэтому занимающим на общественной лестнице положение подозрительно неопределенное. Заваленные работой, они лишены возможности, если даже у них и есть желание, самим учиться, следить за наукой и педагогикой, и уж едва ли способны они являться в глазах учеников образцом культурности, образованности, воспитанности***). Нет другой профессии, о которой государство заботилось бы столь же мало, как о лицах, которым оно поручает подготовку своих «наследников»...

Массовая школа организуется неизменно на казенный лад и отнюдь не представляет собою так устроенной *общины*, самый ход жизни которой раскрывал бы и укреплял социальные благородные инстинкты ученика. Более того, непосредственное проявление подобных чувств, вроде стремления помочь товарищу, выливается в форму пресловутого «подсказывания» и не мо-

---

*) Государство всегда будет стремиться хотя бы невольно к тому, чтобы ставить школе такие воспитательные цели, достижение которых может измеряться экзаменами, но необходимо, чтобы воспитатель решительнейшим образом противился этому, ибо нельзя навязывать ребенку никаких программ извне, — из речи Otto Roemmel'я директора одной из государственных(!) венских школ, на Съезде Лиги Нового Воспитания в Montreux.

**) Проф. Ф. В. Тотомианцем обещана для нашего журнала статья об оплате труда педагогов в разных странах.

***) Срв. статью д-ра Flitner'а в № 5—6 «Русской школы за рубежом», стр. 138.

жет не пресекаться. С. И. Гессен прекрасно показал*), что механическая соединенность учеников в классной комнате как нельзя более далека от того, чтобы создать объединенность духовную. Что же сказать о таких школах, где — как напр. во Франции — сотрудничество и солидарность заменены конкуренцией в погоне за бо́льшим количеством «points»?

Школа это как раз такая область, где всё в последнем счете сводится к *личности* учителя-воспитателя. Но современная школа строится на определенном недоверии и к учителю и к ученику. Живое творчество, интимное общение педагога и ребенка берутся под подозрение, и свобода заменяется регламентом. Вместо непосредственного и свободного, под наблюдением педагога, расширения кругозора ребенка, приобретения им познаний — организуется «преподавание» знаний по определенной программе и почти что по одному и тому же шаблону для всех возрастов и уж, конечно, одинаково для всех индивидуальностей. Вместо освобождения и укрепления индивидуальных дарований, направленных на служение ближним, — механический штамп дисциплины и догмы, разрушающий как индивидуальность, так и подлинную социальность. Распоряжающиеся судьбами школы полагают, что этот способ позволяет избежать «риска» ставки на личность педагога и на личность ребенка, и достаточно гарантирует государству желательных «наследников».

Пусть не говорят, что школа находится вне политики. — В монархическом государстве от школы требуется укрепление в сознании учащихся монархических устоев; в республике учителя и авторы учебников должны быть добрыми республиканцами; в СССР они должны прививать детям коммунистическую идеологию. И забавно видеть, когда монархисты клеймят как внесение политики в школу, если школа не служит к восхвалению монархии; тогда как для республиканцев — политика в школе — это все, что не прославляет республиканский строй. Одни только большевики не считают нужным лицемерить и открыто заявляют, что школа всегда политична.

При догматизме, отличающем нашу школу, иначе, конечно, не может и быть. Но не дело школы восхвалять и укреплять тот или иной политический строй, хотя бы это и был строй своей страны, как не ее дело прививать те или иные религиозные верования. Если школа не должна быть конфессиональной, то это вовсе не значит, что она должна быть антирелигиозной, и это ни в каком случае не означает, что ее педагоги должны быть людьми неверующими. То же и с политикой: кроме партий и программ, поверх политики есть еще социальность, общественность. Благородный противник, терпимый, тактичный, играющий fair play, для общества нужнее, чем соратник по политической платформе, но интриган или фанатик или во-

*) См. его статью о Дальтон-плане в том-же № 5—6.

обще не джентлемен. (Увы! не очень то многие из политиков согласятся с этой истиной, столь простой, но отдающей каким-то прекраснодушием.) Вот почему мы не разделяем ни откровенного мнения большевиков, ни лицемерных протестов республиканцев, монархистов, социалистов, ни тем более практики ни тех ни других.

Любовь и уважение к своему строится в школе не на осознании индивидуальности своего народа в общей семье народов, не на изучении того, что свой народ внес в общую сокровищницу человеческого творчества... Вместо освобождения и укрепления национального чувства по большей части разжигается национализм, т. е. убеждение в своих преимуществах перед другими. В дальнейшем мы увидим, что напр. в преподавании истории матерьял обычно подбирается таким образом, чтобы служить оправданием и восхвалением родной страны и ее учреждений с точки зрения известных политических взглядов, что́ зачастую сопровождается столь же недопустимым осуждением и даже просто очернением всего чужого. — По тем же причинам школа не должна быть конфессиональной. При преподавании религии общечеловеческое обычно отходит на второй план, и иные верования, поскольку они не замалчиваются, осуждаются, по меньшей мере, как заблуждения. Собственно религиозное неминуемо подменяется конфессиональным, подобно тому как национальное чувство подменяется шовинизмом, а социальность уступает место политичности. На самом деле, достаточно взглянуть на программы по Закону Божию, чтобы увидеть какое поразительно ничтожное место в них отводится изучению живой личности Христа и чтению Евангелий, деяний апостольских или псалмов, — по сравнению с изучением Ветхого Завета, катехизиса, истории своей церкви и ее догматов и посрамления инакомыслящих*).

Но если никакая религия не склонна допустить, что, наряду с иными верованиями, и она обладает лишь относительной истиной, почему преподавание религии приходится выносить за пределы школы, то ведь, казалось бы, у национальной истории нет оснований претендовать на непогрешимость и превращаться в апологию своего и обличение чужого. Преподавание «национальных предметов» может быть организовано так, чтобы наряду с любовью и уважением к своему, у воспитанника укреплялись бы уважение и интерес и к чужому. Однако, для современной школы разрешение подобных задач является делом, пожалуй, непосильной трудности. Школа, не

---

*) Возможен, конечно, и другой подход к преподаванию религии, интерконфессиональный, поскольку он не покажется протестантским. Срв., напр., статью г-жи Н. А. Деддингтон-Эртель, «*Религиозное воспитание в Англии*» («Русская школа за руб.», № 10—11). — Прекрасным руководством для тех, кто желал бы познакомиться с этапами религиозной жизни ребенка, может послужить книжка г-жи Edith Mumford, *The dawn of religion in the mind of the child*, London, 1918.

доверяющая личности ни педагога ни ребенка и построенная на механической учобе, знает только догматическое религиозное преподавание, с которым государство предпочитает из политических соображений совсем расстаться, не будучи в состоянии его перестроить, хотя бы педагогические соображения и требовали этой перестройки. Но вынести за пределы школы преподавание истории никак уж не возможно, да и мало кто замечает, насколько губительна для юных душ современная постановка ее преподавания. Не только государство, но и рядовой обыватель зачастую требует от школы внушения будущим «наследникам» известных догм. И вот, в большинстве государств, школа продолжает отравлять ядом лжи, шовинизма и ненависти подрастающее поколение.

Особенно показательным для того, как школа отравляет молодежь, может служить объяснение Великой Войны, ее причин и последствий, преподаваемое в школах воевавших государств.

II

«Европейский Центр Фонда А. Карнеджи для пропаганды мира» производил, начиная с лета 1921 г., обследование школьных книг в различных странах, чтобы выяснить, в каком духе они составлены по отношению к событиям 1914—1918 гг., к их причинам и результатам. Анкета была произведена в условиях гарантирующих как достаточную полноту собранных сведений, так и беспристрастное их освещение. Из результатов анкеты пока опубликован I-ый том, посвященный главным из воевавших держав*); в объявленных к выходу последующих трех томах будут даны сведения чуть ли не о всех странах мира, как воевавших, так и нейтральных. — Почти все приводимые нами в дальнейшем данные заимствованы нами из этого I-го тома, доводящего изучение школьных книг до 1923 г. включительно.

Трудно найти слова, чтобы выразить чувства негодования, стыда, гнева и скорби, которые охватывают душу по мере того, как перелистываешь страницы этого замечательного собрания документов, свидетельствующих о человеческой тупости еще больше, чем о человеческой жестокости.

Остановимся ненадолго на каждой из стран, изученных в 1-м томе Анкеты.

Германия.

Не было, может-быть, другой страны, где школа была бы в такой мере проникнута политикой и всецело принесена в

*) *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre.* Vol I: *France, Belgique, Allemagne, Autriche, Grande-Bretagne, Italie, Bulgarie.* 2-e ed. Paris. Centre européen de la Dotation Carnegie. 1925. Стр. 452.

жертву государству в его милитаристическом понимании. Новая германская государственность ведет упорную, но повидимому затяжную, борьбу со старым политическим духом школы, чтобы насадить на его место новый, правда, очень либеральный и гуманный. В веймарской конституции есть, отныне знаменитый, параграф 148-ой, который гласит, что «преподавание во всех школах должно иметь целью развитие гражданского чувства и способностей... в духе германской национальности и примирения народов (im Geiste der Völkerversöhnung)».

Однако, отдельные немецкие государства очень по-разному относятся к проведению в жизнь этой статьи. Так напр., Пруссия, спустя четыре года по опубликовании ст. 148-ой, еще не предпринимала ни одного практического шага в ее духе. Напротив. Брауншвейг уже в 1920 г. разослал по школам инструкции о том, как должно осуществляться преподавание в духе этой статьи. Там говорится, что учитель истории должен особенно упирать на прогресс человеческой культуры и строго воздерживаться от восхваления войн. изучению которых, вообще, отводится место на втором плане; кровавые битвы должны рассматриваться не как наивысшее проявление государственного развития, но как показатели регресса и упадка нравов. В географии ученик должен узнать о солидарности, существующей между «малой родиной» — государством — и родиной большой — человечеством и постоянно укрепляющейся, благодаря развитию путей сообщения и торговли. В естествознании «борьба за существование» не будет рассматриваться как закон жизни, но ученику будет показано на примерах, что и животные — наши младшие братья — тоже прибегают к сотрудничеству и к взаимопомощи. Преподавание новых языков даст повод ознакомить учеников с нравами и идеями других народов и пробудить к ним симпатию*).

Общая демократическая и общественная тенденция в организации просвещения находит свое выражение и в создании Родительских Комитетов (Elternbeiräte) при школах. Француз-автор вводной статьи к анкете — отзывается с большой симпатией об этом, нам, русским, давно знакомом учреждении.

Но когда переходишь к ознакомлению с учебниками и хрестоматиями, употребляющимися в школах Германии, картина внезапно меняется. В ходу или все еще старые учебники, просто перепечатанные или даже и дополненные или вышедшие даже в 1923 г., но носящие старые даты 1917 или 1918 гг., чтобы дать авторам возможность не говорить о финале войны, о версальском мире, о республике в Германии!

Все учебники и хрестоматии пропитаны доктринами Момм-

*) Как ни симпатичен дух этой «инструкции», все же наша педагогическая совесть не может примириться с мыслью о том, чтобы учителям можно было предписывать то или иное мировоззрение циркулярами из министерства. Здесь сильнее, чем где бы то ни было, обнаруживается антиномия личности и государства.

зена и Трейчке: сила доминирует над правом, сила создает и освящает право. В них много говорится о германской армии, о войнах, о Блюхере, Мольтке, Круппе, но в них лишь вскользь упоминаются Гете, Бетховен, Кант, Гегель... Всюду Бог изображается помощником германского милитаризма, жестоко карающим врагов Пруссии.

В описаниях войны Германия представлена невинной жертвой злокозненных соседей. Союзники обвиняются в страшных жестокостях по отношению как к пленным, так и к мирному населению, в нарушении международных соглашений; они не стеснялись в средствах, применяли против немцев разрывные пули дум-дум и цветные войска, истязали пленных, устраивали из мирного населения «живые щиты», русские для этой цели пользовались своими же крестьянами, на беззащитные города бросали бомбы и т. д. и т. д. Вот наудачу несколько цитат из наиболее ходовых учебников.

Благое провидение, наделившее трудолюбивую пчелу жалом, дало Германии подводные лодки с их неустрашимыми вождями, чтобы спасти немецкий народ. Америка ничего не сможет изменить в ходе судеб; рано или поздно она получит возмездие, как уже получили его все виновники: Бельгия, продавшая свой нейтралитет западным державам, Сербия, зажегшая факел пожара... и т. д. (*Koch*, Lehrbuch der Geschichte für die Untersekunda, 1920, стр. 59).

Те книги, в которых все-таки говорится о конце войны, отказываются признать поражение германской армии, но говорят о развале своих союзников и о социалистической революции, нанесшей германской армии удар в спину (Jaenicke, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen, 1920, стр. 205), при чем оказывается, что немецкая революция инспирирована Вильсоном и сделана на большевицкое золото.

О внутренних переменах учебники говорят кратко, но чрезвычайно выразительно:

Революция уничтожила армию и флот. Теперь Рейхсвер, образуемый из добровольцев (?!), охраняет порядок в стране (*Seyfert*, Geschichtliche Erzählungen, 1921, стр. 145). — Империю, это гордое создание князя Бисмарка, 48 лет спустя превратили в республику с президентом во главе (Ibid., стр. 141).

В одном из баварских учебников, правда, изъятом из школ в 1921 г., избрание Эберта излагалось так:

Президентом республики стал рабочий, шорник, по фамилии Эберт (Анкета, I, стр. 176 и 243).

О том, как в Германии понимались социальные чувства, дает надлежащее представление следующая цитата:

Война — не разрушающая, но созидающая сила, которая строит общество. Без войны не могло бы существовать современного общественного здания, ни власти, ни права, ни народа, ни цивилизации, в современном значении этих понятий (Deutsches Lesebuch für die siebente Klasse, 1910, стр. 56).

В хрестоматиях отводится огромное количество бесчисленным немецким монархам и прежде всего, конечно, Гогенцоллернам, и в некоторых из них 27 января, день рождения Вильгельма II-го, до сих пор указывается как праздник. Но ни в одном учебнике (Анкета, I, стр. 219) нет ни намека на какую-либо ошибку или несправедливость, совершенную когда-либо кем-либо из германских монархов или генералов или министров. Недаром в только что цитированной хрестоматии читаем:

Стремление к монархии есть закон человеческой природы... эволюция власти в сторону наследственной монархии также покоится на всеобщем законе, глубоко укоренившемся в человеческой природе (стр. 55).

В начале войны (Halle, Verlag H. Gesenius) вышла анонимная брошюра под названием «Свыше 800 тем о Мировой Войне 1914—1915 гг.», автор которой предлагает для разработки в школах такого рода сюжеты: Пушечный завод Круппа в Эссене, Возрастающая зависть Англии к Германии. Постоянная жажда мести у Франции по отношению к Германии, Почему Франция наш смертельный враг, Ужас англичан при появлении немецких дирижаблей, Агенство Рейтера — фабрика клеветы и т. д. и т. д.

Вот образчик стихов для детей из книги, посвященной Войне и авторами которой являются два педагога (Hanovre, Carl Mayer, 1915):

Там, там враг трусливо забился в траншеи, мы атакуем его. Эта собака думает, будто сегодня можно кого-либо щадить! Убивайте всех, кто вопит о пощаде, убивайте всех, как собак: больше врагов, как можно больше врагов — вот чего нужно желать в этот час отмщения! *).

Нет, конечно, никакой возможности дать хотя бы приблизительное представление о всей той массе лжи, ненависти, зачастую кровожадности, а вместе с тем раболепного преклонения перед каждым «величеством» или «высочеством», которыми полны очень многие и чрезвычайно распространенные школьные книги в Германии. Вот каким резюмэ сопровождается анкета по Германии:

«...книги, вышедшие до 1914 г., — если только они не датированы нарочно неправильно, — пропитаны монархическим духом и лишены малейшего чувства критики: история излагается догматически. Не встречается ни одной попытки объяснить детям психологию или культуру других народов. Иностранец — всегда неправ, предполагается всегда, что он руководствуется самыми низкими мотивами и потому заслуживает порицания или опасения. Книги для самого младшего возраста содержат очень мало указаний на Войну. Позже, в хресто-

*) Обе последних книжки были заклеймены немцем же Вильг. Бэрнером в выпущенной им брошюре «*Воспитание пацифизма*» (2-е издание «Friede durch Recht», 1921); см. Анкета, I, стр. 241 сл.

матиях, ребенок не узнает ничего или почти ничего о том, чем может гордиться человечество, о созданиях благодетельных гениев, прославивших свою родину, в том числе и Германию. Напротив, начиная с Реформации, учебники наполнены дифирамбами по адресу Пруссии и ее династии... Что же касается Великой Войны, то ее история искажена, извращена и изуродована повсюду и на один и тот же лад, словно бы все писавшие покорно подчинялись общему для всех приказанию». (Анкета I, стр. 277).

III.

Франция и Бельгия.

На примере Германии особенно явственно видно, каким мощным орудием для обрабатывания, мы бы сказали: для «оболванивания», нации может служить школа в руках современного государства. Но глубоко ошибется тот, кто подумает, что французская школьная книга свободна от греха шовинизма. Несмотря на сильное течение пацифизма в предвоенные годы в среде учителей и даже среди тех, кто управлял школою, война наложила и тут свою печать. Сообразно с иными историко-политическими условиями, изменяется несколько высота тона, но мелодия, в общем, остается.

До войны и французскому школьнику мало говорилось о других народах, теперь же ему начинают показывать и чужие земли, больше всего останавливаясь на союзниках по оружию, чтобы воздать им хвалу, а затем — на противниках, чтобы установить их ответственность, заклеймить их способ ведения войны и, наконец, объяснить причины поражения полувекового милитаризма. И вот здесь возникает труднейший для педагога вопрос: конечно, ребенок имеет право знать истину, но вместе с тем школа не должна воспитывать в ребенке ненависти.

Нередко авторы прямо и начинают с провозглашения того, что ни о какой ненависти не должно быть и речи, но... вот, что преподносят их книги:

Не будем говорить о ненависти, о мщении даже по отношению к нашим самым заклятым врагам: ненависть и мщение унизили бы нас до их уровня(!). — И только, только ради нашей безопасности и ради нашего достоинства воздвигнем между ними и нами неизгладимое воспоминание об их низостях и об их преступлениях *(G. Brunot,* Le tour de l'Europe pendant la guerre, стр. 98).

Не одна г-жа Брюно (вдова известного философа A. Fouillée) говорит о «воспоминании», можно сказать, что большинство авторов словно опасается, что время сгладит чувства страданий, вызванных Войною, и потому стремятся разжечь их в детских сердцах.

Наша признательность к нашим покойникам оказалась бы бесплодной, если бы мы не извлекли из этого ужасного урока всего того, чему он

учит; если бы мы забыли, что враг был бесчеловечен, бесчестен (déloyal), что он вел войну ужасным образом, что не только солдаты немецкие, но и штатские, даже их женщины аплодировали всем жестокостям, совершавшимся их вождями и при одной мысли о которых мы испытываем отвращение. Не забывайте же об этом, маленькие французы! и т. д. (M-me *Dès*, Jean et Lucie, стр. 351).

Книжки г-жи Брюно расходятся во Франции *сотнями* изданий; книжка г-жи Dès употреблялась в школах в количестве 80.000 экз. А вот еще учебник г. Furnier, «La lecture des petits», известный задолго до войны и разошедшийся свыше, чем в 410.000 экземпляров. В послевоенных изданиях его мы находим напр. такие вещи: описание бомбардировки Рейна, а за ним упражнения: «Немцы убили...; они прикончили наших...; сожгли...; бомбардировали...». Своим крупным нетвердым почерком начинающий писать ребенок должен заполнить пропущенное.

Г-жа C. Perlès, директриса коммунальной школы в Брюсселе, пытается заключить свою книжку несколько иначе. После напоминания о том, что нельзя забывать про ужасы пережитого Бельгией, она говорит, что нельзя ненавидеть вечно, что ненависть очень печальная вещь, — нужно присматриваться к тому, как будут вести себя немцы в будущем, может быть, они изменятся к лучшему.

Тогда, дети мои, тогда, но все же не забывая никогда, вы можете перестать ненавидеть... Когда немецкий народ станет искренним, он возненавидит свои преступления, и его можно будет простить (Histoire de la Grande Guerre, racontée aux enfants belges, Bruxelles, 1919, стр. 170).

В Бельгийских школах с давних пор в большом ходу книжка Mirguet et Pergament «Aperçu de la vie et de la civilisation du peuple belge à travers les ages». Ее авторы известные педагоги: г. Mirguet — директор одного из учительских институтов, а г. Pergament — редактирует педагогический журнал «L'Education nationale». Начиная с 1919 г., книжка увеличена на 40 страниц и в новом виде она была удостоена премии Бельгийской Академии. В этом прибавлении говорится о Войне и много страниц отведено характеристике германцев на протяжении всей их истории*). Вот наудачу несколько цитат из этого добавления:

...Благодаря Германцам пал Рим и начались нашествия варваров... Одни за другими, германцы и монголы устремлялись на нашу несчастную страну из пределов дикой и грубой Германии (стр. 395). — Попрание всех прав человеческих, холодное предумышленное убийство беззащитных мирных жителей..., таково было — к их вечному позору — бесчестное оружие, к которому прибегли Вильгельм II и его народ (стр. 398). — Но даже во время мира, этот народ вел беспрерывную экономическую войну против всех других народов, прибегая к свойственным ему бесчестным приемам «конкуренции». Так, немецкие промышленность и торговля побеждали при помощи приемов, подобных кражам со взломом, мошенничеству и плутовству (стр. 399—400). — Относительно честные между

*) Та же глава воспроизведена целиком в учебнике для начальной школы, для детей в возрасте от 10 до 12 лет!

собой, на подобие членов разбойничьей шайки, добровольно подчиняющейся суровой драконовской дисциплине, они бесчестны, не держат слова по отношению ко всем не-германцам (стр. 402). И т. д., и т. д.

В другом бельгийском учебнике мы читаем:

Нужно признать, что немцы остались такими же, как их описывал Цезарь двадцать веков тому назад: раса *разбойников, грабителей и убийц*. — Вон из Лиги Наций этих преступников, которые в течение всей истории являлись возмутителями! Они должны быть приравнены к народам неспособным управляться самостоятельно и отданы под опеку, на подобие их прежних негритянских и папуасских колоний (*L. Alexandre et C. de Nève*, Atlas-Manuel de Géographie, Liège, 1921).

Картина Войны рисуется по определенному шаблону; возникновение, развитие, финал, жизнь на фронте и в тылу, личности генералов и т. д. — все освещается под одним определенным углом, чтобы иметь возможность воскликнуть вместе с г-жей Dès: «Ах! мои милые дети, какое счастье принадлежать к столь благородной нации, как хорошо быть французом!» И чтобы еще крепче внедрить в детскую душу веру в превосходство Франции, в ее благородство, непогрешимость и т. д., г-жа Брюно поучает юных читателей: «Поймите вот что: критиковать — значит унижать. Не унижайте вашу дорогую родину, критикуя по-пусту то, что в ней делается».

Очень показательно то, что авторы учебников и в Германии, и во Франции и в Бельгии почти не интересуются Лигою Наций, взгляд их устремлен больше назад. Версальский трактат не удовлетворяет никого: в глазах французов он не дает достаточных гарантий против будущих нападений на Францию, — вот в общем те мысли, которые внушаются учащимся. Некоторые из авторов идут еще дальше и высказывают сожаление, что был упущен столь прекрасный случай, чтобы создать если уж не «бóльшую Францию», то, по крайней мере, воссоздать границы 1794 года.

Раздаются, конечно, и иные голоса, напоминающие о благоразумии, справедливости и милосердии, о братстве и мире всего мира... Об этом мы будем говорить в дальнейшем.

IV.

Италия.

Освещение результатов анкеты по Италии страдает, по меньшей мере, отсутствием достаточной яркости. Ее автор, г-жа C. Della Cella, преподавательница в одном учительском женском институте, касается больных мест чрезвычайно осторожно. Чувствуется, что ей очень тяжело осуждать в своей стране то, чего, как пацифистка, она не должна была бы хвалить. Но в то же время она не слишком скрывает, что по ее мнению Италия, несмотря на понесенные жертвы, не достигла всего

того, на что она себя считала в праве рассчитывать: «у нас была вырвана и отдана Югославии одна из наших самых итальянских провинций — Далмация» (Анкета, I. стр. 357). Все в целом сдобрено несколько слащавым сентиментализмом, свойственным многим из итальянских писателей. Самый уже «дипломатический» тон страниц, посвященных Италии, заставляет подозревать, что не все обстоит благополучно в итальянской школе. Но использовать анкету иначе мы не можем: в ней почти нет цитат, на передачу же г-жою Della Cella духа учебников «своими словами» мы, признаться, не можем положиться. Надо сказать правду: анкета по другим странам, и предыдущие страницы — тому свидетельство, была произведена с большей объективностью и потребовала от авторов значительной смелости и высоты духа.

Болгария.

Болгария вышла сильно пострадавшей из балканских войн и из Мировой Войны. Давнее стремление ее собрать воедино все земли, населенные болгарами, не осуществилось, и надежда осуществить его теперь более далека, чем когда-либо. Условия версальского мира легли на страну тяжелым бременем. Отношения с соседями обострены. Всею страною переживается тяжелое настроение разочарования и депрессии. Все эти, мало благоприятные для развития пацифизма, условия находят свое отражение и в школе. Тем не менее, автор анкеты, проф. Иордан Иванов, не пошел по стопам итальянского коллеги, но дал объективную картину школьной литературы.

В школе культивируется идея единой Болгарии в ее этнографических границах. Участие Болгарии в балканских войнах объясняется священным долгом освобождения болгар, томившихся под иноземным игом. Ответственность за выступление Болгарии в Мировой Войне на стороне центральных держав возлагается в новых учебниках на царя Фердинанда и на правительство Радославова.

Вот несколько цитат из учебников, отражающие болгарские политические настроения. Напр. характеристика ближайших соседей:

Сербы — веселые, симпатичные, сентиментальные... очень гостеприимны. Любят свою родину... Но склонны идеализировать и преувеличивать все свое: прошлое, настоящее, будущее... «Все сербское прекрасно!». — Греки — великие лицемеры... Когда грек слаб, он умоляет на коленях, но он становится жестоким, когда сила на его стороне. Пример из истории: Греки выкололи глаза 15.000 пленных болгар во время войны с царем Самуилом. — Румын — добряк, любит выпить и повеселиться... Но злопамятен. Охотно сквернословит, склонен к порокам. Любит стянуть, что плохо лежит и т. д. (*Рачев.* «Гражданское воспитание», 1920, стр. 39 сл.).

Вы, сербы и черногорцы, вы подло попрали братское согласие. Бессовестный румын исподтишка набросился на нашу страну. Дом был

без хозяина — соблазнительный случай для вора... Но страдания подходят к концу: близится долгожданный день, когда враг получить заслуженное возмездие (*Георгиев,* Сборник песен, стр. 30).

Результаты войн находят свое освещение в таких словах:

Болгары принуждены были отказаться от Македонии и Добруджи, уступить южную Фракию, уплатить 2.250.000.000 франков... Таким образом, в войне, в которой мы приняли участие ради объединения нашего народа, все наши усилия пропали даром. (*Йорданов* и *Иванов,* «Родная страна», 1921). — Самой печальной была судьба Македонии: она осталась под властью сербов и греков, безжалостно преследующих болгарское население. Они закрыли школы, захватили церкви, изгнали учителей и священников. Болгарам не позволяют пользоваться родным языком ни в школе, ни в общественной жизни (*Тодоров,* «Родная страна», 1917, стр. 34). — Но рабство не вечно. Погубить целый народ не так легко, как это думают. Рано или поздно земли, населенные болгарами, получат дорогую свободу (*Лудогоров* и *Цонев,* «Родная страна, 1921, стр. 108).

Характерно обоснование патриотизма, чувства сильно развитого у болгар, даваемое в следующих строках:

В наших земных судьбах, одна только Родина говорит нашему духу о великом и о вечном; только Родина своим величием и своим идеалом возвышается над нашими легкомысленными и бесполезными распрями. И чем более отдельные индивидуумы проникаются сознанием необходимости возвеличить Родину..., тем более могущественной и славной она становится (*Грангаров* и *Йорданов,* Хрестоматия, стр. 22).

Воинственный патриотизм проникает иногда даже на страницы букварей:

Мы славные сыны героев-отцов. Развевайся знамя, трепещи победно! Мы, надежда родной страны, ее славу мы призваны защищать. Кровь отцов наших кипит в нас и на нашем челе горит отвага (*Т.* и *М. Влайковы,* «Книга для чтения», 1921, стр. 79).

Есть примеры прославления воинственной жестокости, но к счастью, единичные (Анкета I, стр. 437). Напротив, очень многочисленны страницы, осуждающие ужасы войны, рисующие картины мирной жизни и воспевающие идеи братства народов (Анкета, I, стр. 439—440). — К сожалению, политические события повернулись так, что Болгария переживает тяжелые чувства разочарования в высоких принципах Права и Справедливости, и это находит свое отражение и в школьной литературе.

Австрия.

Теперешняя Австрия насчитывает около 7 миллионов населения, вместо прежних 30. Монархия уступила место республике. Социалисты взяли в свои руки дело народного просвещения и заложили базы очень интересной реформы школьной организации*). Но страна пережила чрезвычайные экономические затруднения. И в частности у нее не было средств издать

*) См. №№ 7 и 9 «Русской школы за рубежом».

достаточное количество новых книг для школы. Поэтому в стране циркулировало до последнего времени очень много старых учебников. Значительное количество (на сумму до 60 миллионов крон) старых книг псевдо-патриотического, династического и воинственного характера было изъято из библиотек. Не беремся судить о правильности подобной меры, однако, способ ее проведения вызвал по стране многочисленные протесты (Анкета. I, стр. 306).

Заслуживают большого внимания инструкции, разосланные по школам от 10 сент. 1919 г. Там мы, между прочим. читаем: «Теперь более чем когда-либо необходимо пробудить у молодежи подлинное социальное чувство и симпатию ко всем классам и профессиям. равно как и уважение ко всякому труду. Задачею преподавателей является приспособить прежний текст учебников к новому положению и к новым потребностям, при этом следует. однако. избегать полемики, чтобы не получилось впечатления, что теперь хотят преподавать как раз противоположное тому, чему обучали прежде».

Очень ценны также указания для преподавателей истории. в частности при рассказе о Мировой Войне. «Учитель будет опираться только на те факты. которые признаны повсюду. все же, что пока еще составляет предмет дискуссии и полемики. он объявит спорным и изложит противоположные точки зрения... Впредь наша история будет представляться как часть истории Германии... Но культивируя особенно и открыто национальное чувство: нужно остерегаться узкого национализма». В дальнейшем рекомендуется пробуждать у молодежи интерес к экономическому и жизненному сотрудничеству народов.

Ряд хороших инструкций выработан также для послешкольных библиотек. Отметим еще создание издательства для юношества «Deutscher Verlag für Jugend und Volk» в Вене, одною из главных деятельниц которого является г-жа H. Scheu-Riesz.

В учебниках. даже появившихся непосредственно после войны. нет ни слова о реванше. Правда, Австрия не принимает на себя ответственности за войну. но и не перекладывает ее на противников; и. несмотря на то. что много внимания уделяется сараевскому убийству. а России приписываются захватнические вожделения, — в общем. учебники не занимаются отыскиванием виновных. (Анкета, I, стр. 308).

V

Англия.

В Англии. меньше чем где либо. школа связана с государством. Самое министерство народного просвещения существует только с 1873 г. Зависят от него лишь некоторые школы, но и те пользуются огромной свободой. Вследствие этого в Ан-

глии нет учебников, обязательных для всей страны. Автору анкеты, Miss C. Matthew, приходилось обращаться к разнообразным и многочисленным лицам, учреждениям и организациям имеющим касательство к просвещению, а также просмотреть самой свыше сорока книг, чтобы получить известное представление об отношении английской школы к интересующему нас вопросу.

Как и нужно было ожидать, школа в этой классической стране свободы неповинна в прививании детям человеконенавистнических чувств. К тому же во многих школах (и даже университетах) преподавание истории не касается современности, и в самых крайних случаях доводится до 1914 года. Министерские инструкции (имеющие всегда характер советов, а не предписаний) выражают пожелание, чтобы впредь уделялось больше внимания, чем до сих пор, изучению истории других стран; при чем, говорится в них, «история мировая становится историей культуры, тогда как национальная история является по необходимости историей политической». — Общество содействия Лиге Наций обратилось к министерству с предложением пересмотреть учебники истории в том направлении, чтобы «действительные благодетели человечества заняли в них столь же важное место, какое занимают герои государственных переворотов». Заявление это было встречено министерством очень сочувственно (Анкета, I, стр. 326).

Вот некоторые из полученных ответов. —

В средних школах дух преподавания истории не является ни империалистическим, ни джингоистским, хотя и продолжает оставаться «островным». Многие же из преподавателей, благодаря могущественной пропаганде обществ содействия Лиги Наций, сами сторонники Лиги Наций и завербовывают многочисленных сочувствующих и из среды учащихся.

Изучение Великой Войны еще не предлагается студентам. Мы слишком еще близки к этой трагедии, чтобы судить о ней беспристрастно (Анкета, I, стр. 322).

Издательство W. Collins (Glasgow) пишет:

Наши книги очень распространены как в конфессиональных, так и в различных иных школах. Мы стараемся избежать условной монотонности учебников истории. Поэтому ни одной страницы не тратится на пышное описание битв, но в то же время особое внимание уделяется прогрессу мировой цивилизации. Догмат: «Сила доминирует над Правом», к счастью, исчезает из школьной литературы: мы стремимся привить подрастающему поколению идеал нового мира и — будем надеяться — лучшего, чем наш (Анкета, I, стр. 232).

Лига Гражданского Воспитания (Civic Education League) констатирует, что преподавание принципов Лиги Наций и международного братства очень двинулось вперед в некоторых школах за последние годы.

Но нам особенно приятно отметить статью г. Maxwell Garnett в Times Education Supplement (12, 19 и 28 мая 1921 г.)

под заглавием «О предвзятости в преподавании истории». Автор видит опасность для свободы преподавания и известное насилие над учениками, когда в преподавании проводится известная предвзятость, хотя бы и ради торжества столь прекрасных идей, как общечеловеческая солидарность или Лига Наций. — Мы еще вернемся к этому вопросу в конце статьи.

Оффициальная книга «Suggestions», своего рода гид для преподавателя, розданный министерством педагогическому персоналу, дает советы:

Преподавать детям, что мы должны питать симпатию и уважение к другим расам, с которыми мы встречаемся как противники или как союзники, состоим в дипломатических, коммерческих и иных сношениях... Гораздо полезнее дать ученику точку зрения, с которой он должен изучать историю сам, чем забивать его память различными датами и подробностями битв... История должна служить моральному воспитанию и влияние ее уроков должно сказываться даже и тогда, когда исторические факты давно уже будут изглажены из памяти (Анкета, I, стр. 327—328).

Подкомиссия Совета Лондонского графства (London County Council), в ведении которого находится масса школ, в заседании от 25. XI. 1920. так формулировала свой взгляд на преподавание истории:

Преподавание истории должно способствовать формированию нравственной стороны ученика, так как оно стремится найти истину... Подлинный патриотизм не может быть внушен по-заказу (made to order). Желательно и вполне возможно пробудить у учеников чувство долга к прошлому и ответственности перед будущим, равно как привести их к пониманию всей тщеты попыток разрешения политических вопросов в порядке абстрактных рассуждений... Они гораздо больше выиграют, получив объяснение тех пружин, что движут человечеством и ясное представление об обязанностях и об ответственности, которые возлагаются на них как членов человеческого общества (Анкета, I, стр. 329).

В заключение приведем несколько цитат из школьных учебников и книг для детского чтения. (Анкета, I, стр. 331—352).

Молодых пруссаков неправильно учили, что сила создает право, вот почему они потерпели поражение. — Как было бы хорошо снова встретить прежнюю Германию, страну рождественской елки, св. Николая, сказок бр. Гримм!.. (Из серии детских брошюр д-ра R. Wilson'a).

В некоторых из учебников Германия сурово осуждается, но не за объявление войны, а за то, что вела ее жестоко и бесчестно, не как fair play (честная игра). — В «A short hystory of the Great War», автор, I. E. Hodges, излагает историю Войны с точки зрения союзников, клеймит германцев за их способ ведения войны, но тут же прибавляет, что «война всегда ужасная вещь», и в подтверждение указывает на то, что и британские войска бывали принуждаемы прибегать к жестоким мерам, чтобы спасти линию фронта.

Мы можем сделать мир лучшим или худшим. Это в нашей власти. Позаботимся о том, чтобы выполнить наше дело самым разумным образом. — Войну нельзя уничтожить войной же, как нельзя насадить мир силою международной полиции и договоров. В конце концов, единственным к тому средством является дух каждого индивидуума, мужчины или женщины, но отнюдь не материальная сила (*H. Hayens*, History Readers for all classes).

Прочный мир предполагает со стороны каждой нации отказ от части того, что она считает своим неотъемлемым правом: за мир, как и за большинство хороших вещей, нужно заплатить (*A. Browning*, Britain as a European Power).

Много интересного матерьяла для воспитания подлинно-социальных чувств мы найдем в книжке проф. I. S. Lay «Citizenship, Every Day social Problems for the Nation's Youth». Историк Innes рассматривает историю в четырех направлениях: история правовая, социальная, международная и биографии. Подобно еще некоторым другим авторам, Innes («A History of England») простирает свою объективность до того, что отмечает отрицательные стороны в политике правительства по отношению к Ирландии, порицает заносчивость, с которою англичане ведут себя в Индии и среди цветных рас и т. п.

Заключая обозрение матерьяла, собранного по Англии, Miss C. Matthew констатирует несомненный рост демократического и «интернационального» направления в преподавании истории. К этому выводу приводят ее как полученные ответы, так и изученные ею 46 школьных и детских книг, но она считает своим долгом отметить, что ей остается неизвестным, насколько книги эти приняты и распространены в школах.

VI

Приходится пожалеть о том, что пока еще не опубликованы матерьялы по другим странам. Будет чрезвычайно поучительно узнать компетентное и беспристрастное суждение о нашей русской учебной и детской литературе. Думается, что нам не придется краснеть за литературу периода 1905—1917 гг. Наша школьная книга была свободна от многих из отмеченных выше недостатков. Иностранная литература была широко представлена в наших школьных библиотеках и нельзя сказать, чтобы наша школа культивировала неведение иностранных народов и, тем более, воспитывала к ним недоброжелательство, уж скорее напротив: о Западе внушались преувеличенно благоприятные представления. Наши учебники истории отводили главное место развитию культуры и цивилизации, а кровавым битвам уделялся второй план. Нам представляется, что шовинистическая струя почти не давала себя чувствовать в русской школе. Но, конечно, все это надлежало бы обследовать самым внимательным и беспристрастным образом, и м. б. освещение истории отношений с Польшей, Финляндией и разными

народами, входившими в состав Империи, не всегда удовлетворило бы объективного исследователя.

В наши дни особенно поучительно было бы изучить школьную литературу польскую, финляндскую, прибалтийских стран, румынскую, украинскую и белорусскую. Есть много оснований опасаться, что в ней не всегда всё обстоит благополучно. Некоторые из этих народов переживают период шовинистического угара, ядовитые пары которого отравляют детскую книгу.

Не в одной, конечно, Англии ярко проявляются течения противоборствующие шовинистическому направлению. «Друзья мира между народами» заботливо отмечают новые тенденции и в самой Германии*). Еще до Войны проф. Wernecke опубликовал работу под выразительным заглавием: «Отравление немецкого народа при помощи школьных книг». Германское Общество содействия Лиге Наций образовало постоянную педагогическую комиссию под председ. г-жи E. Kotten. Очень симпатична деятельность Картеля германских союзов пропаганды мира. Наконец, школы нового типа, начиная с известной Odenwaldschule и кончая гамбургскими школьными общинами (на них теперь государство уже наложило свою руку), воспитывают немецкую молодежь в духе гуманности и международной солидарности. Эти благородные усилия, конечно, не пропадут даром и скажутся на характере нового поколения. — Аналогичные же течения существуют и во Франции. Конгресс французских учителей, заседавший 8—11 авг. с. г. в Страсбурге, высказался за укрепление в школе «Духа Локарно» и присоединился к резолюции (от 25. VII. 1925) Комиссии международного интеллектуального сотрудничества, принятой затем в общем собрании Лиги Наций и настаивающей на необходимости «уничтожить или смягчить в школьных книгах те места, которые могут насаждать среди молодежи одной страны семена непонимания в отношении к другой стране»**). Отметим также, что происходящий в настоящее время в Chambery Интернац. конгресс преподавателей средней школы в центре своих занятий поставил вопрос о реализации мира через школу.

И всё же, зло, о котором говорилось здесь, так велико, что многие спрашивают себя: не вычеркнуть ли совершенно из школьных программ преподавание истории (Анкета I, гл. IV и XIII). Женевский профессор H. Reverdin, генер. секретарь 3-ьего Междунар. конгресса по Моральному Воспитанию, не усматривает возможности для педагога быть вполне объектив-

---

*) *F. W. Foerster*... «Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel» (Erlenbach-Zürich, 1923). — *Ad. Ferrière*, «Jeunesse allemande contre l'esprit de routine» (Genève, 1921). — *Lili Jannasch*, «Nouvelle jeunesse allemande» (статья в журнале «Paix par le Droit», янв. 1924). — О германском юношеском движении см. статью Дм. Чижевского в № 17 «Русской школы за рубежом».

**) См. отчет Н. А. Парманина о Страсбургском Конгрессе в отделе хроники наст. номера «Русской школы».

ным в преподавании истории*): «Среди бесконечного сплетения событий преподаватель вынужден избирать те, которые он считает «самыми важными», самыми «знаменательными», и которые он назовет «историческими». Как бы ни старался он быть объективным в этой оценке, разве не приходится ему поддаваться своим личным предпочтениям, предубеждениям партийным или конфессиональным, чувствам своей страны?» Некоторые организации и отдельные лица во Франции протестуют против изложения в школе событий 1914—1918 гг. Делались предложения, между прочим и на том же 3-ьем конгрессе по Моральному Воспитанию, поручить кому нибудь из авторов нейтральных стран составить такой учебник по истории, который мог бы применяться *во всех государствах*. Наконец, еще дальше в том же направлении идет проэкт создания особого учреждения подобного Международному Министерству Народного Просвещения. (Анкета. I. стр. 130).

Педагогов-пацифистов путает национальный субъективизм не только в освещении военных событий, но и манера рисовать картину тыловой жизни.

Во всех странах авторы, повинуясь лозунгу Священного Единения, изображают необыкновенную картину жизни в тылу: всеобщая солидарность, всеобщий идеализм жертвенности охватывает все слои населения. Врачи и сестры милосердия у изголовья раненых, светские дамы за работой для находящихся на фронте, рабочие у станков, крестьянки за плугом, — все отдают всех себя на алтарь отечества. Систематически замалчиваются и разнобой между гражданскими и военными властями, и «самоокапывание» в тылу, и развал семьи, вызванный разлучением супругов, и роскошь, кутежи, оргии спекулирующих на национальном бедствии и т. д., и т. д. Будущий гражданин — «наследник» ничего не узнаёт о глубочайших социально-экономических сдвигах, что вызвала война в структуре общества, ни об инфлянции, ни о колоссальном бремени возросшего государственного долга и т. д.

Как ни трудны эти задачи, в педагогическом своем аспекте они разрешимы. Правда необходима. Будущие граждане должны знать, что такое война и что за «наследство» им предстоит получить. Все зависит от того, насколько подход учителя к ученику проникнут педагогическим духом. Вспомним, что не так еще давно и другие сложнейшие вопросы жизни замалчивались воспитанием, и напр. ребенку предоставлялось через «улицу» знакомиться с тайною своего появления на свет. Теперь, повидимому, подходит очередь и для некоторых новых проблем стать воспитывающим матерьялом. Вопрос идет не только о войнах. Но скажем сперва и о Войне. Там, где объективная истина не установлена, там ученикам будут сообще-

*) См. его предисловие к книге «L'Esprit International et l'Enseignement de l'Histoire», Neufchâtel, 1922.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 259 - 278

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ны противоположные существующие версии, как это рекомендовано в Австрии (см. выше). Уже из этого одного будет извлечен урок огромнейшей важности: станет понятным, какая дикая вспышка страстей сопровождает каждую войну и, стало-быть, насколько мало значительной становится при этом субъективная ответственность всей нации. Описательная сторона Великой Войны, и на фронте и в тылу, дает повод рассказать о бесчисленных случаях проявления незаметного, никому не ведомого, а потому и наиболее высокого, героизма во всех его видах, но обязательно с *обеих* сторон, и здесь и у противника. Ужасы войны, в их различных проявлениях и на фронте и в тылу, не будут скрыты, хотя здесь потребуется весь педагогический такт учителя. И единственный, но м. б. наиважнейший моральный урок, который будет извлечен из изучения войны, это то, что всякая война есть трагедия, в которой человечество бывает принуждено участвовать. Дети своей страны, мы принуждены бываем соучаствовать в ее зле и нести ответственность за ее прошлое, как нам приходится соучаствовать во зле всего человечества. Антиномия государства и личности не должна быть скрываема. Как все антиномии, она не знает теоретического разрешения, но изживается практически от случая к случаю. Непротивление злу или анархизм — это тоже не разрешение, но бегство от трагической действительности. И учащийся должен быть подготовлен к тому, что, когда символическое насилие государственности превращается в насилие физическое, он должен оказаться лойяльным гражданином и выполнить то, чего требует от него государство.

Несмотря на то, что, как мы видели на примере хотя бы Австрии, само государство принимает иногда меры против разгула шовинизма в школе, мы продолжаем оставаться при нашем убеждении. Педагогический принцип права ребенка на величайшее к себе уважение (Maxima puero debetur reverentia) не может быть последовательно проводим в государственной школе. Не в духе самой сущности государства, как организованного, хотя бы и символического, насилия, позволять вскрывать антиномию государства и личности. Государство всегда будет стремиться затушевывать эту антиномию и хотя бы бессознательно будет отравлять умы ядом оффициального патриотизма и своей непогрешимости. Нельзя подчинять государству те области жизни, где всё зиждется на свободе — церковь, суд, школу. Современная педагогика все более выдвигает на первый план задачи воспитания, государство же неизбежно подменяет их задачами образовательными, рассчитывая, что при этом сама собою разрешится проблема воспитания граждан — «наследников» путем внушения некоторых догм с помощью определенным образом подобранных учебников и учителей. По самому существу своему, государство не может доверять до конца личности педагога в его свободном общении с учениками.

Вопрос, который мы здесь затрагиваем, чрезвычайно сло-

жен и потребовал бы от нас целого трактата, эпиграфом к которому могли бы послужить слова: «Кесарево — Кесарю, Божье — Богу». Мы рассчитываем, что нам еще представится возможность вернуться к обсуждению вопроса об отношениях между школой и государством, здесь же мы остановимся на двух трех возражениях, которые могут быть нам сделаны в связи с нашей точкой зрения на свободу школы от государства. Делаем это вне всякой систематичности.

Выше мы отметили статью M. Garnett в «Times», протестующую против пропаганды учителей в школе даже в пользу столь прекрасных вещей, как Лига Наций и пацифизм. Мы тоже против пропаганды и, вообще, против всякой «тенденциозности» в преподавании, хотя бы и затруднились дать точное определение этого понятия. Но учитель влияет на воспитанника всею своею личностью, а в состав личности учителя входят и его программно-догматические убеждения, т. е. политические и конфессионально-религиозные. От него вовсе не требуется скрывать эти убеждения. От него требуется только и только одно: оказывать ребенку всё то великое уважение, на которое ребенок в праве рассчитывать. А из этого принципа вытекает весь строй педагогических отношений между школой и детьми. В сознании своей ответственности старшего перед младшим, учитель не может навязывать своих убеждений ученику, но должен обеспечить ему всю свободу искания себя самого. Если у преподающего нет этого педагогического такта и нет уважения к ребенку, то никакими инструкциями ему их не внушишь, равно как никакой регламентацией не уберечь ребенка от антипедагогического влияния подобного преподавателя. Повторяем еще и еще раз: учитель доверенное лицо, и вся школа может покоиться только на свободе отношений между личностью его и личностью ученика.

Нельзя требовать от государства, чтобы оно само организовало и поддерживало подобные отношения. Оно может вызвать их к жизни, но не может руководить ими. Это вне плана бытия государства. Государству необходимо обеспечить себе принудительно сотрудничество граждан, когда же случается, что оно вдруг взывает к их добровольному содействию, его клич — вроде Нельсонова «England expects every man to do his duty» (Англия ожидает, что каждый выполнит свой долг) — свидетельствует как раз о том, что государство не в силах больше своими средствами справиться с бедою, и в вольном переводе звучит почти как «Sauve qui peut!», т. е. действуй сам за себя.

С каким бы малым доверием ни относилось бы государство к личности, необходимо признать, что, несмотря на всю омате-риализованность и обудненность нашего существования, в нем сохраняются еще такие позиции, с которых открываются грани бытия, где человек подымается от сущего к должному и из преходящего заглядывает в вечное. На этих позициях стоят судья, священник, воин, учитель. Снизить педагога — да про-

стится нам вульгарное выражение — раз плюнуть. Для этого достаточно простой министерской бумажки. Но за это расплачивается будущее поколение «наследников», жестоко расплачивается самое же государство. Нужно все сделать, напротив, для того, чтобы возвысить учителя и в чужих и в его собственных глазах и сделать его достойным той высокой ответственности, которою он облечен.

Сергей Карцевский.

Август, 1926.
Radošovice u Prahy.

Интернациональный Союз помощи детям*).

VII.

ПОМОЩЬ РУССКИМ ДЕТЯМ-БЕЖЕНЦАМ.

Русская нужда коснулась Европы сначала беженским концом, а потом кошмаром голода.

Беженцы начали просачиваться в З. и Ю. Европу еще с конца 1917 г., после захвата власти большевиками. Последовательное падение антибольшевицких фронтов увеличивало и массы беженцев, волны которых достигли наибольшей высоты в 1920 г.

В Константинополе, который явился местом первого большого скопления беженцев, помощь оказывалась сначала союзными правительствами и Америк. Кр. Крестом. Затем, вскоре после своего основания, в ней принял участие и Союз. Английский К-т его организовал в самом городе, его окрестностях и на некоторых островах Эгейского моря (всего 28 мест) помощь для 4.800 русских детей, и в Юзле (М. Азия) для 200. Затем, по мере передвижения беженцев в другие страны, Союз налаживал помощь и там. В Болгарии (Княжево) получили помощь 800 детей, в Югославии 5.200 (окт. 1921). Группа в 800 человек докатилась до Кипра и Египта (Tal-El-Kebir), где им оказывали помощь английские организации, работавшие в контакте с Союзом.

Другая волна беженцев направилась на север: в Финляндии к 1921 г. было около 9.000 русских и карельских детей. Из них ⅔ получали помощь от государства и работавших в Союзе национальных комитетов. В Эстонии к тому же времени было 2.800 русских нуждающихся детей. Союз оказывал здесь помощь или непосредственно или через миссию леди Paget. В одном Двинске ежедневно выдавалось до 1.000 обедов и имелся госпиталь на 100 кроватей. В Германии и др. местах еще около 1.000 детей получали помощь от Союза.

В 1921 г. в Польше помощь оказывалась 3.000 детей, число которых потом (к 1923 г.) понизилось до 900.

В некоторых местах Союз входил в соглашение с Амер. Кр. Крестом, передавая нуждающихся детей на его попечение.

В зависимости от передвижения беженцев менялось и место и количество детей, опекаемых Союзом. В ноябре 1921 г. группа в 200 ч. попала из Константинополя в Антверпен и здесь сдана была Союзом, вместе с другими русскими детьми.

*) См. № 19—20 «Русской Школы за рубежом».

на попечение Бельг. Кр. Креста. Туда же 9-V-1922 года были направлены 115 русских детей из Польши. Всего, по данным Союза, заграницей имеется до 30.000 русских нуждающихся детей. Из них помощью Союза и сочувствующих ему организаций пользовались от 12 до 20.000 в период 1920—1923 гг.

Группа русских детей, осевшая было в Греции, после катастрофы в Смирне должна была покинуть страну, так как необходимо было освободить места для своих беженцев. Сиротский приют Интерн. Кр. Креста в Ковеле, в виду наступления советских войск (1920 г.), спешно эвакуировался в Брест-Литовск, а затем в Отвоцк. При всех таких мытарствах организации Союза оказывали детям самое широкое содействие. Так, при помощи Союза, были вывезены из Петрограда в Финляндию 800 детей. Шведская Rädda Barnen организовала для всего севера и северо-запада — розыск детей, потерявших родителей, и открыла отделение этого розыска в Нарве. 13. III. 1920 г. представитель Русского Красн. Креста обратился к Союзу с просьбой розыскать детей колоний Уфы и Кургана, которые пропали без вести при отступлении армии Колчака. Эти 800 детей были найдены и привезены в Бордо. В своих скитаниях они проделали путь от Урала, через Сибирь, Владивосток на С.-Франциско, оттуда — Панама, Бордо, употребив на это около 2-х лет. Часть детей уехала потом к родителям в Россию, часть осталась заграницей.

Помощь оказывалась не только в местах прочного скопления беженцев, но и на их временных остановках. Так Исп. Ком. Союза обращает внимание на положение детей, скопившихся (около 4.000) на левом берегу Днестра, у границ Бессарабии. Это были большею частью еврейские сироты, оставшиеся после погромов. Части из них была оказана помощь на месте, часть попала заграницу, небольшая часть была усыновлена аргентинскими евреями. В Барановичах и по шоссе у г. Ровно, где текла река беженцев-белоруссов, возвращающихся домой и гонимых страхом голода, были устроены бараки, амбулатории, питательные пункты, раздавались одежда, обувь.

Союз помогает детям остатков армии Бермондта, лагерям интернированных русских в Германии и Польше (Калиш), остаткам лагерей военнопленных, где русские солдаты поженились на немках и имели детей. Исп. Ком. ассигновывает средства на молоко и соски для детей военнопленных, проходящих через Нарву и т. п.

Кроме выдачи обедов, одежды и обуви, Союз ассигнует часть средств и на поддержание образования русских беженских детей. При помощи сочувствующих ему организаций он поддерживал русский дом и детский сад в Белграде, приют на о. Принкипо, школы в Салониках, Гарбие, Стокгольме, Перкъярви, Будапеште, Вене, дом в Сараеве, русскую гимназию (400 ч.) в Нарве, ясли (на средства из Нов. Зеландии!) и дет-

ский дом там же; оказывалась поддержка русской санатории в Давосе, помощь медикаментами, консультацией.

Когда стало очевидным, что русское беженство может надолго остаться объектом попечения Европы, 22. VIII. 1921 г., в Женеве, по инициативе Г. Адора, была созвана Лигой Наций конференция, с целью образования международного органа помощи русским беженцам. Эта конференция избрала Верховным Комиссаром Нансена и наметила сотрудничество с ним Интерн. Кр. Креста, Лиги Красных Крестов и Интернац. Союза Помощи Детям. С этого момента Союз работает в самом тесном контакте с Нансеном, как по оказанию помощи русским нуждающимся детям в России, так и заграницей.

Новая организация помощи русским беженцам не успела, однако, развернуть своей деятельности. Костлявая рука голода уже протягивалась над Волгой... И с той же осени Союз со всеми своими национальными отделениями весь отдался новой работе, более насущной, более неотложной и острой... Помощь голодающим русским детям поглощает его средства, втягивает в его орбиту наиболее активные силы. А в конце 1922 г., после Смирны и Лозаннского договора, на попечении Европы оказались новые беженцы, не менее многочисленные и не менее нуждающиеся: греки и армяне. Количество их все росло, и русский беженский вопрос перестал быть единственным.

По счастью, к этому времени русские беженцы уже немного приспособились к новым условиям жизни, а их дети нашли себе прочный приют и гостеприимство, как в родственных славянских странах на Балканах, так и — в особенности в центре Европы — в Чехословакии.

VIII.

ПОМОЩЬ ГОЛОДАЮЩИМ ДЕТЯМ В РОССИИ.

Когда мы говорили о тяжелом положении детей в послевоенной Европе*), мы не коснулись русских. Это не значит, что их положение было лучше. Условия детской жизни вообще ухудшались в направлении к востоку Европы. В полосе кресов, например, и на западных границах России, к указанным уже нами болезням детским и общим нужно прибавить тиф, малярию и холеру, которые в самой России, еще до наступления голода, губят массы детей. Воровство, бродяжничество, проституция, бандитизм, среди брошенных детей, распространены здесь еще шире. Мало того: ко всему этому присоединяется еще пьянство и новый, неизвестный европейским детям порок — кокаинизм. Но у границ России всякие точные сведения о положении детей, как и вообще о положении внутри

*) См. № 19—20 «Русской Школы за рубежом».

страны. прекращались. И большая часть европейского населения долго жила в отношении нашей страны только слухами. Однако отдельные группы специально интересующихся были достаточно осведомлены об истинном положении страны и ее отдельных районов.

Война мировая, гражданская, погромы, холера, малярия и тиф, терзавшие страну втечение нескольких лет, оставили в наследие массы сирот и брошенных, которых к началу 1922 г. насчитывалось до 2 миллионов. Даже после голода, по подсчетам Наркомздрава, в России имелось 825.000 брошенных детей, из них 13.000 ненормальных. На Украйне было 750.000 полусирот и сирот. Нервных больных, по данным Наркомздрава, только в Москве было 20%, туберкулезных 53%, сердечных 26%. В других местах положение было еще хуже. При таких условиях и смертность детей доходила до 40%, а новорожденных до 80 и местами до 90% (докл. Латв. Кр. Кр.).

Помощь, которая оказывалась советской властью, только в слабой мере отвечала насущной нужде: яслей было 5% нужного числа, детских домов 3%, детские санатории были редкостью. А Русский Красный Крест в своих учреждениях мог пользовать не больше 2.000 детей. Но за недостатком средств даже и те счастливые дети, которым удавалось попадать в казенные учреждения, обслуживались плохо. В Главном Воспитательном Доме, в Москве, зимой 1921 г., погибли от холода 50% детей в возрасте до 3-х лет.

Сведения о тяжелом положении детей, а затем и о начинающемся голоде, несмотря на самоблокаду советской власти, начинают проникать заграницу все больше и больше. Еще зимой 1920 г. в одном из воззваний Союза мы читаем, что лимитрофы помогают не только своим нуждающимся детям, но вынуждены опекать и детей, «вливающихся к ним с толпами беженцев из необъятных пространств России, детей одичавших, не знающих часто своей фамилии». А позже констатируется, что «Россия сама начинает уже открывать свои двери и завтра нужно будет перебросить миссии помощи в эту страну голода и смерти».

Советская власть, как и власть самодержавная в свое время, долго замалчивала факт голода. Двери открылись немного поздно... И заграницей первый крик о помощи исходил от частного лица: Максим Горький телеграфировал о голоде Нансену. Появившееся вслед за этим воззвание Горького было отправной точкой помощи Европы и Америки. Союз начал хлопотать о праве въезда в Россию и через несколько месяцев добился его*): в мае 1921 г. первый делегат был пропущен в Москву для распределения присланных туда продуктов и одежды среди нуждающихся детей. Пересылка денег в Россию была разрешена советской властью 3. X. 1921. В конце лета

*) Бюл. № 21, 1921.

Инт. Кр. Крест и Лига Крас. Крестов по просьбе разных организаций и правительств — в частности пр—ва Чехословацкой республики — берут на себя созыв конференции для создания интернационального органа помощи голодающим в России. Через несколько дней после этого казначей Исп. Ком. Mac-Kenzie уезжает в Ригу для организации транспорта. 15. VIII. конференция из 83 делегатов разных стран (16 от правительств, 27 от Кр. Крестов и 40 от общественных организаций), собирается в Женеве. В числе делегатов здесь — главные дея-

Группа детей Спротского Дома в Петровске, Сар. г.

тели Исп. К-та Союза: Geer, Jebb, Mac Kenzie, Clouzot. Конференция создает «Интернациональный Комитет помощи России», куда входит и Союз. Далее, констатировав катастрофическое положение населения на Волге, конференция выносит ряд резолюций, где указывает, что усилия всех организаций должны быть объединены и их деятельность согласована, *что помощь правительств необходима*, так как задача пропитания миллионов не под силу даже всем организациям вместе, что для успеха дела желательно работать в контакте с советской властью, что конференция просит правительства и «Интерн.

Комиссию Кредитов Помощи» дать кредиты для помощи голодающим в России. Верховными Комиссарами конференция намечает Нансена и Хувера, дав им широкие полномочия по заключению договоров с советской властью и поручив *немедленно* войти в сношения с ней, чтобы облегчить задачу помощи и получить необходимые гарантии контроля, распределения и доставки продуктов в соответствии с нуждой. Исполнение своих решений конференция ставит в зависимость от тех гарантий, которые даст советская власть. Рядом с этим конференция обращается к правительствам с просьбой отпустить земледельческие машины, семена и средства транспорта, использовав для этого склады, оставшиеся после войны. 30. IX то-же рекомендует и Лига Наций.

По окончании конференции, Исп. К-т Союза энергично принимается за проведение в жизнь ее постановлений в той области, которая касается помощи детям. Нансен, бывший в это время в Риге, телеграфирует Исп. К-ту Союза: «Сотни тысяч русских детей умирают с голоду, и миллионам других угрожает та же участь. Убежден, что спасти их можно только усилиями, равных которым не было раньше и при том предпринятыми немедленно. Прошу Союз выпустить воззвание с призывом о помощи. Никогда в истории мира помощь не была так отчаянно необходима. Каждая минута драгоценна. Благодарю за предложение работать под моим общим руководством. Ф. Нансен.» Исп. К-т передает содержание телеграммы всем своим национальным организациям с приглашением немедленно начать кампанию в пользу русских детей. Параллельно с этим Исп. К-т предлагает организациям различные формы помощи: 1) или вносить в Союз ежемесячно по 7.000 зол. франков на каждую тысячу детей с тем, чтобы Исп. К-т открыл одну или несколько столовых имени данной организации; 2) или данная организация посылает, по соглашению с Союзом, своего представителя, и тот, в указанном ему Нансеном месте, организует столовые самостоятельно; 3) или организация посылает помощь натурой (на Ригу и Штеттин) на определенное количество детей. Тут-же Исп. К-т сообщает, сколько и каких именно продуктов нужно на 1.000 детей в месяц, и где и по каким ценам эти продукты можно купить.

В это время в Риге, в течение трех недель, велись переговоры Нансена с представителями советской власти, после чего Нансен, в сопровождении делегатов Союза, Красн. Креста, Лиги Наций и нескольких экспертов выехал в Москву, где через три дня был подписан им и Чичериным договор об условиях и характере помощи голодающим. Этот договор, подписанный Нансеном от имени Интернациональной конференции, уполномочившей его объединить всю помощь Европы в России, был заключен 27 авг. 1921 г. За неделю до этого такой

же договор заключил с советской властью и Хувер*). 4. XII. 1922 г. делегат Союза г. Webster, уже от имени Союза только, возобновил договор. Этот последний в общем повторяет основные положения Нансена. В договорах указывается, что для предупреждения катастрофы необходима широкая финансовая помощь Европы. И советская власть просит Нансена поставить, от своего имени, вопрос о немедленном кредите в 10 мил. фунтов. Если эта сумма будет дана, то она попадает в Россию не деньгами, а хлебом и другими продуктами, купленными заграницей Нансеном и экспертами держав, оказавших кредит. Распределение помощи и контроль предоставляются «Интернациональной Исполнительной Комиссии Помощи», которая состоит из представителя Нансена, действующего именем Интер. К-та помощи в Женеве, представителя советской власти и представителей правительств, ссудивших деньги. Дальше идут пункты чисто делового характера: об условиях транспорта, предоставления бесплатных помещений под склады, бюро, амбулатории, госпитали, кухни, столовые, их отопление, *запрещение их реквизировать* и т. п. § 4-м советская власть обязуется давать охрану поездов и складов; она же отвечает за кражи. Организации, представляемые Нансеном, имеют право свободного выбора персонала, как среди русских, так и иностранцев; им-же принадлежит право непосредственного распределения и контроля. Кроме того имеются §§, несущие на себе отпечаток условий тогдашней российской действительности: оговаривается, что все, что ввозится в Россию, составляет *абсолютную собственность* Интер. К-та Помощи и не подлежит реквизиции ни при каких обстоятельствах; служащие Союза и других организаций помощи обязуются не заниматься политикой и коммерцией; обыски могут производиться только в присутствии представителя Союза и только в случаях явного преступления, причем ответственность за необоснованный обыск падает на подлежащую власть.

Кампания, направленная против помощи голодающим в России, началась тотчас-же после созыва Конференции в Женеве и шла все время, параллельно с развитием помощи. Часть европейской и русской зарубежной прессы подвергла договор Нансена суровой и несправедливой критике. Испрашиваемые 10 мил. фунтов представлялись широкой публике, незнакомой с самым договором, как сумма, которую советская власть хочет использовать в своих узких интересах (на цели пропаганды например). Нансена одни считали наивным, другие чуть не агентом большевиков... Статьи договора, указывающие, что

*) Работе Хувера (ARA) и др. американских ор-ций в России автор намерен посвятить особую статью.

кредит в 10 мил. попадает в Россию не деньгами, а продуктами, что продукты эти составляют *propriété absolue* тех, кто их послал, что пославшим же их организациям и правительствам принадлежит право контроля и распределения—должны были бы, кажется, убедить всякого, кто действительно хотел помогать, в неосновательности указанного выше утверждения. Как бы то ни было, но не смотря на просьбы Интер. К-та Помощи в Женеве, не взирая на неоднократные обращения Нансена и напоминание Лиги Наций даже, — европейские правительства отказали в отпуске официальных кредитов в 10 мил. фунтов. И организациям помощи приходилось рассчитывать только на частную благотворительность, которая в редких случаях получала правительственную поддержку.

Агитация, направленная против помощи России, не ограничилась, однако, только критикой договора. Исп. К-ту Союза, помимо его обычной положительной работы помощи, которую он проводил уже в 40 других странах, в отношении России пришлось вести еще одну: это постоянную борьбу со слухами, распускаемыми с целью обескуражить жертвователя. 30. IX в своем обращении к прессе Исп. К-т уже указывает, что не проходит дня, чтобы в прессе не появлялись «известия из России», говорящие об ограблении красноармейцами поездов с продуктами, предназначенными для голодающих, о секвестре этих продуктов советской властью и т. п. Исп. К-т заявляет поэтому, что две организации помощи — американская «Ара» и европейская «Интерн. Союз Помощи Детям», которые работают рука об руку, опираясь на договоры и имея своих представителей в России, гарантируют, что все посылаемое доходит по назначению, что советская власть сама заинтересована в том, чтобы все доходило быстро и в порядке, что английское отделение Союза фактически уже полгода работает в России и все продукты, посылаемые им, приходили нетронутыми, что жертвователи могут быть спокойны, так как Нансен немедленно прекратит помощь, если будет замечено нарушение договора со стороны советской власти. Организация квакеров, работавшая среди голодающих, со своей стороны заявила, что в общем всё посылаемое доходит по назначению и что потеря продуктов составляет всего ½%, что нормально и для всех других стран, где она оказывала помощь.

Первая большая партия продуктов (пароход «Torcello») тем временем уже была отправлена (7. IX.) из Лондона в Ригу и перегружена на Саратов. Скорую помощь стали налаживать также голландская, шведская, бельгийская, швейцарская и датская национальные организации Союза. Делегат Союза и представитель Нансена Mr. Webster прибыл в Саратов с первым поездом продуктов 14. IX. В Саратовском районе насчитывалось 400.000 голодающих детей и он был выбран, как наиболее пострадавший. Здесь немедленно был устроен глав-

ный склад и открыты столовые в Саратове, Покровске, Вольске, Хвалынске, Камышине и др. местах.

Вскоре затем Нансен телеграфирует в Лондон. в S. C. F., что размеры голода неизмеримо шире и ужаснее, чем предполагалось, и просит расширить помощь. В радио от 12. XII он снова указывает, что все европейские и американские организации не смогут достичь цели, если на помощь не придут все правительства. «Во имя гуманности это нужно сделать. Хотя уже поздно, но все таки еще есть время». А через два дня все газеты облетает известие из Гельсингфорса, что представитель советской власти в Интери. Испол. Комиссии Помощи г. Эйдук яко-бы признал, что продукты, прибывшие из заграницы через Ригу, в виду расстройства транспорта и невозможности доставить их на места голода, распределены между коммунистами и красноармейцами Москвы и Петрограда.

«Ни одного слова правды, отвечает Нансен, нет в этом сообщении. Каждая тонна доходит до голодного района. Я проверил лично, что только жертвы голода получают то, что посылает заграница. Я с негодованием протестую против инсинуаций, имеющих целью дискредитировать огромное движение помощи России».

По заранее разработанному Исп. К-том плану, все продукты, посылаемые различными организациями, направлялись на Ригу. В редких случаях — на Ревель, Петроград, Либаву. Для юга и юговостока — на Новороссийск и Одессу. Дубликаты накладных сохранялись, ящики и тюки нумеровались, содержание их обозначалось в препроводительной ведомости, равно как и вес brutto и netto. Продукты посылались пароходами и очень мало — железной дорогой. Предвидя замерзание портов Исп. К-т употребил все усилия для того, чтобы до наступления сильных морозов скопить в Риге возможно большие запасы продовольствия. Эта предусмотрительность спасла жизнь десяткам тысяч детей. Как потом оказалось, зима 1921—22 года была очень суровой, и рижский порт замерзал на некоторое время. К концу весны 1922 г. уже было ввезено Союзом через Ригу 21.105 тонн различных пищевых продуктов. Представитель Союза в Риге принимал товары по накладным, перегружал их на жел. дорогу и отправлял в Саратов, Самару или другое место голодного района. Каждый вагон был опечатан тремя печатями: Союза, советской и национальной организации, пославшей помощь. Вагоны не открывались ни на латвийской границе ни в Москве. В Саратове печати проверялись в присутствии делегата Союза, вагоны открывались, и все продукты направлялись в Главный склад. Разгрузка обыкновенно производилась студентами Саратовского Университета. Для Саратова были организованы собственные пекарни, в

более же отдаленные места посылалась мука. Из главного склада продукты развозились по районным складам, а оттуда уже по селам и деревням в кухни — столовые Поволжья. В местности, пораженной голодом, корма и для скота было мало, и его пришлось закупать даже в Финляндии. Смерть лошадей грозила смертью детям. С ноября уже началось бездорожье, потом метели, и нужны были сильные лошади, чтобы по плохим дорогам развозить продукты. Мало того, необходимо было предусмотреть и предупредить все опасные последствия весенней распутицы, когда прекращалось всякое сообщение: нужно было при всех кухнях как раз самых отдаленных и глухих мест накопить запасы. Прекращение питания хотя бы на одну-две недели опять таки грозило смертью тысячам детей... В таких условиях протекала работа деятелей Союза: постоянное напряжение нервов и постоянное же сознание огромной моральной ответственности.

Столовые открывались под эмблемой Союза*) и именем той национальной или интернациональной организации, которая доставляла средства. При открытии столовых собравшимся детям и их родителям объясняли порядок организации дела и в общих чертах — характер и задачи Союза. Для всех служащих вывешивались подробные инструкции. Родители имели право в организованном порядке наблюдать за приготовлением пищи, ее распределением и видеть на практике выполнение инструкций.

Каждый ребенок получал карточку на 2 месяца (она потом возобновлялась в случае нужды) с купонами, которые ежедневно отрезались для контроля. Система последнего позволяла инспектирующему делегату Союза в любое время и в любой столовой составить представление и о самом процессе распределения и о правильности его. Независимо от этого, там где кормились взрослые дети, составлялся из старших из них еще «Контрольный Комитет». Этот Комитет следил главным образом за тем, чтобы в котлы клались по весу все продукты, соответственно купонам дня. И голодные дети были очень строгими хранителями своих интересов... Всех русских служащих в учреждениях Союза было около пяти тысяч. Они получали, как и в американской «Ара», двойной детский паек. Иностранцев-служащих было очень мало.

Центральная советская власть встретила деятелей Союза с большой предупредительностью и вниманием. Местные власти — губернские, уездные, волостные — оказывали делегатам Союза и его служащим самое активное содействие. Представитель Союза в Поволжьи г. Webster, в своих докладах Исп. К-ту в Женеву и Save the Children Fund (S.C.F.) в Лондон, констатирует, что «отношение советских властей, как в центре, так и на местах не оставляет желать лучшего». То-же заявляет

*) См. № 19—20 «Русской Школы за рубежом».

неоднократно и г. Wehrlin, делегат Интер. Кр. Креста и Интерн. Комиссар Союза в Москве. Г. Golden, Генеральный Секретарь S. C. F. говорит то же самое. Доктор Farrar, известный английский эпидемиолог, приехавший от Лиги Наций для борьбы с эпидемией тифа и павший его жертвой, также заявлял, что «советская администрация делает все возможное, чтобы облегчить работу иностранных организаций помощи». Те-же отзывы дают делегаты Союза о работе железнодорожников, указывая, что если происходили задержки в доставке, то не от недостатка организации или доброй воли, а от изношенного состава.

Параллельно со своей организационной работой на месте, Союз ведет и пропаганду в пользу жертв голода. Оповещая европейское население, путем печати, лекций, экрана, — об ужасном положении детей в Поволжьи, Исп. К-т обращается особенно к женщинам, призывая их «подумать о тех матерях, которые не могут ни одевать, ни согревать, ни даже кормить своих детей, на долю которых выпало только беспомощно присутствовать при медленном умирании их детей от голода». Ватикан обращается к Лиге Наций с просьбой принять меры помощи, и Папа дает полмиллиона лир в распоряжение Союза. 10. VII. 1922 г. выходит Энциклика нового Папы, посвященная той же цели. Позже Папа отпускает миллион лир на хину и др. лекарства. Лига Защиты Прав Человека тоже призывает к пожертвованиям. Интернац. Бюро Труда ведет пропаганду в тех же целях. Нансен публикует горячий призыв к Интернац. Федерации Христианских Студентов Европы, призывая их помочь своим трудом и сборами. Член французского К-та Союза Анатоль Франс выпускает воззвание «ко всему цивилизованному человечеству».

Больше ста К-тов французских городов объединились в один «К-т помощи русским детям». Английские S.C.F., Societé des Amis и Russian Famine Relief Fund сделали то же. Отозвались пожертвованиями даже Марокко, Алжир, Тунис, Южная Африка, Канада, Австралия, Н. Зеландия, Египет, где все национальности объединились под патронажем масонской ложи. Канадские моряки и железнодорожники заявили о бесплатном транспорте. Сама всегда нуждающаяся Ирландия собрала средства на питание 1.500 русских детей. Через Ватикан в 1922 г. поступило около 4½ милл. лир (из них 1 милл. от анонима в Бельгии). Пришли на помощь федерации протестанских церквей Швейцарии и Франции, прислав продукты, одежду, белье, лекарства. Методистская церковь собрала три поезда с продуктами и одеждой. Парламенты и правительства Люксембурга, Эстонии, Швеции, Норвегии, Швейцарии субсидировали свои национальные К-ты, состоявшие в Союзе и работавшие в России. К-т женщин-социалисток в Бельгии и Интернац. Союз

Кооперативов прислали помощь с своей стороны. Струны сочувствия зазвучали даже на о. Таити и в Коста-Рике, которые взяли на себя прокормление 300 детей в районе Царицына.

Европейские дети не только усиленно помогали взрослым при организации пропаганды и сборе пожертвований, но и действовали самостоятельно. В приходах Союза мы видим поступления от аргентинских, сербских, немецких (Берлин) школьников, от Федерации Французских Лицеев и скаутов и т. п. Школьники Амстердама сшили 15.000 вещей для своих голодающих братьев в России, чехословацкие изготовили в 1921 г. около 20.000 вещей и столько же в следующем году; кроме того собрали и деньги. Дети городов Цюриха и Женевы дали 44.000 зол. фр. Европейская Студенческая Организация кормила обедами 10.000 русских студентов Москвы, Саратова, Петрограда, Казани, Харькова и Киева. Каталонские школьники содержали 150 детей в Очакове.

Большая часть голодающего населения оставалась на местах, борясь с голодом и умирая на родных пепелищах. Другая часть снималась с мест и бросалась, в стихийном порыве самосохранения, на юг, на запад, на Украйну, в Сибирь, к Москве, на Кубань, в Туркестан. Только редким счастливцам удавалось уехать по железной дороге. Большинство же двигалось пешком или на лошадях с семьями и со скарбом, запружая все большие дороги, наводняя попутные селения и города, питаясь подаянием, иногда воровством и съедая все на своем пути. В дороге умирали дети, умирали родители. Оставшиеся сироты, брошенные или затерявшиеся дети продолжали двигаться в раз принятом направлении... Услышав, что в городах организовано питание, часть беглецов голода бросалась туда, забивая вокзалы, пристани, площади, паперти церквей. Движение часто шло ощупью, в слепую, и люди попадали в места, тоже охваченные голодом. Одна волна голодающих из Казани докатилась даже до границ Польши, потеряв по дороге половину детей...

Положение оставшихся было не лучше. Когда последние остатки хлеба были съедены, появились суррогаты и чем дальше, тем хуже. Образцы «голодного хлеба», привезенные в Женеву, состояли из травы, особого сорта глины, корней и листьев. Нужны были свидетельские показания и удостоверения солидных организаций, чтобы европеец поверил, что это не подделка, расчитанная на возбуждение жалости в нем.

Неизбежными последствиями такого питания явились желудочно-кишечные заболевания детей, голодный тиф, холерина, усиление туберкулеза. Дети превратились в скелеты, с большим характерно вздутым животом, с лихорадочно горящими глазами... Тысячи их не могли стоять на ногах. Более сильные со-

бирали листья, вырывали корни, сдирали кору с деревьев и ели. Играли редко. И самая распространенная игра детей в районах, пораженных голодом, была в... еду. Дети рисовали палочкой на песке булки, куски мяса, лепили из глины фрукты, овощи, колачи, баранки... Когда были открыты столовые, дети приходили туда задолго до начала еды и часами оставались молчаливыми и неподвижными перед кухней. К ужасам голода и картинам смерти они были безучастны. Да и как могло быть иначе? Делегат доктор Fattar в одном из своих докладов говорит: «третьего дня я видел в Марксштадте (на Волге) убежище на 100 детей — вчера 42 из них умерли, но сегодня постели умерших уже заняли другие дети»...

Ребенок умирающий от голода (Сар. г.).

Уже в октябре 1921 г. начали ежедневно находить на улицах умерших от голода детей (и взрослых). Иногда малышей подбирали еще живыми около умерших от истощения матерей. С наступлением зимы к мукам голода присоединились еще и муки холода. Трупы не успевали убирать. Они заносились снегом и лежали так до весны. Убранных же свозили голыми (одежда оставлялась для живых) в телегах, как дрова, и на кладбищах зарывали в общую могилу. Кладбищенский сторож в Бузулуке не мог ответить, сколько трупов привозят в день, ибо их везли без счета. Мерзлая земля туго поддавалась ослабевшим от голода же могильщикам, и сложенные трупы ожидали очереди иногда до оттепели, становясь добычей крыс, собак и волков...

T. Mewes, делавший фильм с картин голода, говорит, что его фильм показывает только одну миллионную часть тех страданий и ужасов, свидетелем которых он был на Волге. Английский делегат Союза Robertson, который часть своей жизни провел в Индии, в борьбе с голодом, говорит, что русский голод по широте захвата и ужасу превосходит все то, что он видел в Индии. Позже, к кошмару голода прибавилось еще и людоедство. Случаи его были констатированы у нас представителем Нансена не только среди башкир, но и в районе Челябинска (дел. Ч.-Словакии Брабец) и на Украйне... Не будем говорить об ужасе нашего недавнего прошлого... По словам английского

Трупы детей умерших от голода.

делегата, «о нем нельзя долго говорить, не рискуя сойти ума»...

И все-таки, не смотря на все это, Союзу и — в частности — Нансену лично пришлось затратить огромную энергию на специальную пропаганду, чтобы разбить, хотя отчасти, толщу недоверия и недоброжелательства среднего европейского обывателя к советской России.

25. I. 1922 г. в Женеве, во время заседания Интернац. К-та Помощи России, Нансен перед многочисленной интернациональной аудиторией, начинает свой цикл докладов о положении Поволжья, документируя их световыми фотографиями. Почти одновременно делает такой же доклад в Париже один из деятелей французского К-та. 27. янв. Нансен повторяет свой доклад в Женеве. 31 янв. читает его в Лондоне и затем последовательно в десяти крупных городах Англии. Потом — Париж,

Гаага, Копенгаген и опять Париж. Мы слышали Нансена в Женеве. Трагический в своей простоте и своем нарочитом сдержанном спокойствии, он производил огромное впечатление на слушателей. В Ливерпуле чопорные англичане, подавленные развернутой им картиной, отдавали свои драгоценности... Член Исп. К-та Союза г-жа Fertière командируется в Саратов. На обратном пути она, вооруженная документами и фотографиями, читает доклады и дает отчеты о работе Союза национальным организациям его в Стокгольме, Копенгагене, Брюсселе, Гааге, Люксембурге. Пораженная всем виденным, она еще с Волги 2. II. посылает радио в Женеву с криком: «спешите, спешите!» — и просит расширить помощь. Исп. К-т в тот же день передает по телеграфу эту просьбу всем организациям, работающим с ним, и просит еще более развить энергию, чтобы спасти жизнь еще нескольким десяткам тысяч русских детей. И К-ты уже к марту присылают свои сборы. С своей стороны Нансен снова заявляет в Женеве о необходимости правительственной помощи. Его поддерживает Адор, который подтверждает свое заявление от 15. VIII (в Интер. Конференции) о необходимости концентрированной помощи всех правительств и всех организаций, ибо перед определившимся теперь наличием 15—19 миллионов голодающих (взрослых и детей) помощь европейских и даже американских частных организаций недостаточна. И это тем более, что уже имеются признаки тяжелого положения на Украйне, в Грузии и Армении. В ожидании помощи правительств Союз еще и еще раз обращается с горячими призывами к населению. Призывы подкрепляются ссылками на Христа, цитатами из Евангелия, изречениями Будды и Толстого, который сам работал на голоде.

«Помогать теперь России в какой бы то ни было форме, — значит укреплять там власть большевиков». С этим, к сожалению распространенным, мнением среди известной части европейского населения и русского беженства Союз энергично борется все время, апеллируя к здравому смыслу, к Евангелию, указывая на высокий пример Самаритянина... Приходится даже доказывать, что «русские голодающие дети не есть большевицкие дети. что они в подавляющем большинстве своем также празднуют Рождество и Пасху, как и дети западно европейские. что это — не дети ослабевшей расы, или нищенского племени. что голод наступил не по их, детей, вине... («The Record» 15. V. 1922). Швейцарский К-т молодежи, убеждая сомневающихся. восклицает: «разве ребенка, упавшего в воду, не бросаются спасать. а раньше спрашивают. — не пьяница ли его отец?..»

Еще большее впечатление производит фотография. Журналы, пользующиеся мировым распространением, в роде «Illustration». рядом с отчетами Союза помещают и фотографии.

Самый же сильный помощник и осведомитель — это фильм. Везде, где появлялся фильм «Голод», дрожь охватывала зрителей при виде потрясающих картин его царства в Поволжьи. Мощь экрана здесь сказывалась как никогда и нигде может быть. Без человеческого голоса, без литературы, молчаливая правда ужаса проникала в сознание и будила совесть. В разных городах немедленно после демонстрирования «Голода» рождалась инициатива, возникали организации помощи, которые вносили потом и свою лепту в общее дело.

Но на часть европейского общества и экран не действовал. Эта часть не только ничем не помогала, но и другим мешала оказывать помощь. T. Mewes, снимавший по поручению S. C. F. фильмы голода в России, возражая сторонникам «здорового национального эгоизма» пишет: «говорят, что у нас в Англии своих голодающих много, что у нас безработные. Но положение наших безработных нельзя сравнить никоим образом с положением голодающих в России. Если бы могли перенести сюда, к нам, русскую деревню с Волги, с голодающими детьми, то наши безработные первые бы отдали половину своих пайков».

В мае 1922 г. появились слухи, что фотографии русского голода сняты... в Сирии и Ливане. Нансен, негодуя, снова выступает с опровержением, указывая, что фотографии или сняты им лично, или даны ему в Саратове, Самаре, Бузулуке, т. е. центрах голодного района. Союз со своей стороны заявляет, что все фотографии голода взяты с Волги, а г. Mewes, снимавший их, еще раз, как очевидец, подтверждает, что голод в России неизмеримо превосходит все то, что дают его снимки, что поэтому не было никакого смысла пользоваться фотографиями, взятыми вне России.

На одной из конференций в Женеве Нансен определенно указывает на Гельсингфорс, как на место откуда исходит большая часть слухов, вредящих делу помощи России. И еще и еще раз заявляет, что все доходит по назначению. Председатель S. C. F. лорд Weardale заявляет представителям печати то же самое. Делегаты австралийский, норвежский, швейцарский, голландский, итальянский в своих докладах подтверждают, что все посылаемое попадает именно голодающим и только им. «Квакеры, которые привыкли говорить только правду, пишет Нансен, заявили мне, что за год у них пропал только один вагон, да и за тот советская власть возвратила деньги». Исп. К-т Союза добавляет к этому, что американцы, которые посылают теперь каждый день по поезду, даже перестали снабжать свои поезда специальной охраной.

Но кампания лжи не унимается, и в конце мая газеты облетает сенсационное известие, что склад «Ара» в Самаре разграблен и один из служащих его убит и съеден голодающими! Организация Хувера опровергает и этот слух и удостоверяет, что население само оберегает склады «с уважением, доходящим

до суеверия». Кстати о населении: в докладе делегата Исп. К-ту от 19. IX 1922 г. указывается, что «крестьяне на своих кляченках, сами голодные, доставляют продукты за сотни верст от жел. дороги или склада и довозят все в полной исправности к месту назначения». 7. X. пресса вновь муссирует известие, что «по сообщению швейцарской делегации советская власть реквизировала продукты для нужд красной армии». Тогда с опровержением выступает Швейцарский Политический Департамент. А Нансен с своей стороны опять неутомимо протестует, заявляя, что «лица, распространяющие сведения, вредящие или ослабляющие дело помощи голодающим в России, *совершают преступление,* колебля доверие общества и этим обрекая на смерть тех, кого могла бы спасти от смерти помощь со стороны»...

В такой атмосфере приходилось Исп. К-ту Союза и его национальным организациям изыскивать средства и организовать помощь для русских голодающих детей. Нужно было иметь колоссальные запасы терпения, огромную веру в святость начатого дела и несокрушимую энергию, чтобы продолжать работать в таких условиях. Эти качества оказались у деятелей Союза.

Положив начало своим первым столовым в Саратове и его районе за счет своего интернационального фонда, Исп. К-т, параллельно с этим, развивает организацию столовых и от национальных К-тов своих. Постепенно начинают функционировать столовые: голландских объединенных организаций — на 5.000 детей, французских — на 10.000, бельгийских — на 10.000, датских — на 15.000, люксембургских — на 2.400, югославских (1.800), болгарских (2.500), норвежских (1.900) и ряда других. Бельгийское студенчество кроме того кормит 100 детей, швейцарский город Геризау — 200, Канада имеет 46 столовых, имеет столовые своего имени журнал «Manchester Guardian». Но самой мощной национальной организацией Союза и здесь является великобританская S. C. F. со своими отделениями в Доминионах. Благодаря ей, Союзу удается еще к началу зимы 1921—22 г. развернуть помощь на 100.000 детей. Помимо перечисленных выше способов помощи S. C. F. изобрела еще один: жертвователь, вносящий ежемесячно 100 фунтов, может, если он того пожелает, иметь столовую своего имени на 100 детей. Таких столовых уже в начале 1922 г. было здесь больше ста.

Всего к 1. III. 1922 г. в районе *Саратова* Союз открыл уже 1.100 столовых, в которых кормил: по г. Саратову и его уезду — 56.000 детей, в городах и уездах *Вольска, Камышина* и *Хвалынска* — 80.000, *Кузнецка, Аткарска, Балашова* — 31.000, *Петровска, Ислани, Ртищева, Марксштадта* — 62.000. В общем итоге — 230.000 детей в возрасте до 15 лет.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 279 - 298

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Так как Союз имел свой великолепно налаженный технический аппарат, то он, по поручению других организаций, кормил в своих столовых к этому времени еще и 200.000 взрослых. Эта помощь его является, однако, случайной, давалась им в виду исключительных обстоятельств и в развитие нашей темы не входит — равно как и помощь студентам.

В районе *Самары* помощь оказывали квакеры (представитель Watts), которые субсидировались S. C. F., американскими и другими организациями. Здесь, в *Бузулуке* и его окрестностях они кормили 70.000 детей (и 30.000 взрослых). Несколько десятков столовых имела здесь шведская Rädda

Одна из столовых Союза в Саратове.

Barnen. Голландский Кр. Крест внес Союзу 800.000 флоринов для самарских детей, а другие голландские организации оборудовали здесь две клиники. Чехословацкие легионеры прислали Самаре три поезда с провизией. 42.000 *чувашских детей* кормила Интернац. Федерация Рабочих Синдикатов. Затем, помощь оказывалась в *Новороссийске* (через леди Paget) и *Сочи*. Объединенные итальянские организации снарядили экспедицию в Новороссийск и Царицын, где в общей сложности кормили 15.000 детей.

В районе *Царицына* и *Астрахани* (Красноармейск, Черный Яр, Сарепта) особенно активную деятельность развили швейцарцы. Они оборудовали детский госпиталь в Царицыне на 140—200 кроватей и две специальных лечебницы для глазных

больных. До конца ноября 1922 г. они имели здесь 70 столовых, где кормилось 43.000 детей. Кроме этого были розданы несколько вагонов белья, одежды, обуви. Они-же по поручению Коста-Рики и Каира кормили от их имени еще 500 детей и от Японии — 150.

Москва хотя и не числилась в районе голода, но нужда среди детей там была настолько велика, что Союз еще с 1920 г. начал там свою помощь через организацию квакеров, которые вместе с французским К-том кормили здесь 16.000 детей привезенных сюда частью с голодного района. На полмиллиона лир, полученных от Папы, Союз организовал для малышей Москвы раздачу сгущенного молока. Кроме того слабым детям раздавали рыбий жир, нуждающимся школьникам — обувь, одежду, белье, мыло, письменные принадлежности. Для детей *Петрограда* швейцарская организация прислала вагон медикаментов, норвежская оказала помощь детям г. *Пинеги*, французская кормила 2.000 детей в *Вятке*.

15. II. 1922 г. Союз открыл на средства Всемирной Еврейской Конференции Помощи столовые в *Киеве, Житомире, Бердичеве* на 1750 детей (гл. образом еврейских); число это постепенно повышалось, а с открытием столовых в *Одессе, Очакове* и *Тирасполе* достигло 7.000 (к сентябрю). Одновременно, согласно принципам Союза и специальному условию с указанной организацией, на средства последней были открыты и общие столовые для всех детей, независимо от религии и национальности.

Независимо от этого, в мае, Исп. К-т решает организовать помощь на юге России и на Украйне, так как оттуда поступают определенные сведения о начинающемся голоде. Организация помощи поручается делегату Dessonaz, который до этого устраивал столовые за счет Всемир. Евр. Конференции Помощи. Большая часть национальных организаций, работавших на Волге, стала оказывать помощь и Украйне. Французский Объединенный К-т в районе *Полтавы* кормил 15.000 детей, швейцарский в *Бердянске* и *Мариуполе* — 3.000, бельгийский оказывал помощь в *Харькове*, студенты Ганда — в *Донецком бассейне*. Испанский журнал «El Sol» собрал 1.000 тонн семян, чехословацкие легионеры — целый поезд с продуктами. Были открыты столовые в *Кременчуге, Николаеве, Екатеринославе* и в др. местах. На детей Украйны прислали помощь и русские К-ты Брюсселя и Парижа и русская балерина Маслова с о. Суматры пожертвовала значительную часть своих сборов (на 350 детей). На Украйне-же Союз оказывал помощь и за счет Ватикана. Последний ассигновал еще 2½ мил. лир и организовал столовые частью через Союз, частью непосредственно, обслуживая *Ростов, Екатеринодар* и на юго-востоке — *Оренбург*.

Для питания детей были установлены три специальных блюда, которые были испробованы Союзом на практике еще

в Прибалтике, при кормлении там детей беженцев, и дали прекрасные результаты. Вместе с хлебом в этих блюдах дети получали за обедом рис, молоко, сахар, фасоль, сало, какао — в разных комбинациях. Кроме того, каждый ребенок получал еще ¼ фунта мыла в месяц. По вполне понятным причинам вся деятельность Союза в России вошла почти исключительно в рамки борьбы с голодом. Поэтому здесь мы не видим того разнообразия форм помощи, какое мы наблюдали в Зап. Европе. Союз устраивал *столовые* публичные, столовые при школах, приютах, лагерях «беглецов голода», на пристанях, на вокзалах, и т. п. Больным и слабым детям. которые не могли приходить в столовую, обед передавался через родственников.

Нансен, кроме того, организовал в разных городах Европы (как и «Ара») прием заказов на *пищевые посылки* для частных лиц и организаций, находящихся в России. Эти посылки в 2, 5 и 10 долларов тоже сыграли не малую роль в деле питания десятков тысяч населения по преимуществу городского и живущего не только в голодном районе, но и вне его. Опыт отсылки *семян для посева* показал, что семена, не сопровождаемые провизией, моментально съедались и не выполняли своего прямого назначния. Оказывалась также, как мы уже видели, *помощь одеждой, бельем, обувью, лекарствами.* Одежда и лекарства поступали в больших количествах из складов, оставшихся после войны и принадлежавших большей частью английской армии.

Вывоз русских детей в другие страны для поправления здоровья, в силу разных условий. не получил, к сожалению, такого развития, как в З.-Европейской деятельности Союза. Были вывезены несколько сот немецких детей с Волги в Германию, столько-же русских в Чехословакию, еврейских — в Аргентину; — и только. Циркулирующие корзины привились только в Киеве и Харькове. Фото-карты у нас тоже не оказали помощи: при таких размерах нужды и бесполезно было и технически невозможно провести фотографирование детей.

---

21. VII. 1922 г. полномочный делегат Союза на Волге делает доклад Исп. К-ту, в котором указывает, что. хотя после сбора урожая положение несколько улучшилось. однако оно не является настолько удовлетворительным, чтобы можно было прекратить помощь. По данным Интер. Бюро Труда около 7½ миллионов населения России и к осени 1922 года все еще находилось под угрозой голода. Исп. К-т постановил, поэтому, продолжить помощь, по возможности не сокращая ее. Секретарь Исп. К-та г. Clouzot едет в Рим. чтобы войти в соглашение с Ватиканом по вопросу о помощи Украйне, Крыму и Кубани.

Когда, весной 1923 г., выяснилось, что советская власть, не смотря на голод в России, вывозит хлеб заграницу, в Исп. К-т Союза, из разных стран, стали поступать запросы: намерен-ли Союз, в виду этого факта, продолжать свою помощь русским детям, особенно принимая во внимание, что советская власть тратит кроме того огромные деньги на пропаганду заграницей?..

«Нужно сожалеть, отвечает Исп. К-т, что соображения коммерческой политики заставляют советскую власть вывозить хлеб в то время, когда, по мнению делегатов всех организаций иностранной помощи, этот хлеб необходим русскому народу и русским детям. Но Союз все-же не считает возможным прекратить свою помощь и будет кормить детей во всяком случае до нового урожая». Далее Исп. К-т цитирует слова Толстого, сказанные им во время голода в 1908 году: «если кто взялся питать население на свой собственный счет и своими собственными средствами, то нужно начатое дело довести до конца».

Затем Исп. К-т приводит целый ряд аргументов в защиту принятой им позиции. Эти аргументы настолько интересны, что их не мешает запомнить и тем нашим соотечественникам, которые в пылу борьбы с большевиками забывают о России и вместе с водой готовы выплеснуть из ванны и ребенка. «Если вы, прежде чем помочь какой нибудь стране, поставите вопрос: а нет-ли в этой стране богатых людей, которые могли бы и сами оказать помощь своим соотечественникам? А делает-ли правительство этой страны все воможное для того, чтобы помочь своим голодающим гражданам? А сократило ли оно свои военные расходы, расходы на бюрократию, дипломатов и т. д.? Идея взаимопомощи человечества не сделала бы и шагу вперед, помощь одной страны другой прекратилась бы, и наш ближний получил бы только то, что следует по делам его. Это — точка зрения закона. Интернац. Союз Помощи Детям стоит на другой. Он считает, что ребенку должна быть оказана помощь и поддержка везде, в каких бы обстоятельствах ни находился он сам, его семья, или коллектив, ответственный за его заброшенность и его нищету. День, когда встанет вопрос об ответственности и виновности, когда помощь будет распределяться не пропорционально нужде, а по достоинству — будет днем крушения нашего принципа»...

И этот свой долг Союз выполнил до конца. В Саратовском районе он продолжал кормить: в марте и апреле — по 250.000. мае и июне — по 300.000, июле и августе — по 305.000 детей, доведя число столовых до 1.400. Затем, учтя свои рессурсы и результаты урожая, которого хватало части местного населения только до января 1923 г., Исп. К-т решил сократить число

детей получающих питание, до 130.000 (октябрь). Когда же собранный хлеб был частью использован населением, кривая помощи с октября начинает снова подниматься, дойдя к апрелю, маю и июню до 220.000.

Результат урожая 1923 г. оказался удовлетворительным, и Союз к концу июля ликвидировал свою помощь в Саратовском районе. На Дону итальянская организация ликвидировала помощь с весны 1923 г., голландцы же, имевшие запасы, закрыли свои столовые только в сентябре. От имени Всемирной Еврейской Конференции Помощи Союз продолжал и в 1923 г. кормить на юге и на Украйне 7.250 детей, прибавив к этому в 1924 г. еще 500 детей в открытых им 10 яслях. В Украйне, где урожай 1923 г. оказался плохим, помощь Союза продолжалась и в 1924 году, охватывая тоже 30.000 детей. Здесь, в виду затяжного ее характера, признано было полезным организовать для детей мастерские, земледельческие колонии и т. п. В то время как на Волге $^{7}/_{8}$ помощи оказывал великобританский К-т Союза, на Украйне первая роль принадлежала французскому, который еще и в 1925 г. поддерживал свои столовые в Полтаве и Одессе, а в Харькове — детскую амбулаторию.

Общее количество детей, спасенных Союзом от голодной смерти — 350.000 и взрослых 325.000.

В августе генеральный делегат Союза в Саратове сообщил Исп. К-ту, что ликвидация прошла нормально, при корректном и предупредительном отношении советских властей. Официальные благодарности были принесены от имени советской власти г. Каменевым и от имени Украинской Центральной Комиссии по борьбе с голодом — г.г. Баткисом и Башкевичем. В общем и целом акция Союза в России была закончена, и представители его беспрепятственно, как сказано в докладе Исп. К-ту, покинули пределы страны.

На оценке их работы, исключительно тяжелой, самоотверженной, временами героической, мы долго останавливаться не будем. О ней говорят тысячи писем, полученных Союзом от детей, от школ, приютов, учителей, учреждений, сельских сходов, городских советов, отдельных лиц. О ней же свидетельствуют отзывы делегатов организаций всех концов света до Австралии включительно. О ней же говорят, наконец, могилы тех деятелей Союза, которые пали в борьбе с голодом и эпидемиями, как жертвы своей преданности идее служения ближнему...

И все таки, не смотря на героизм работы, не взирая на огромный опыт руководителей, их поразительное терпение и настойчивость, на колоссальную инициативу и энергию Исп. К-та, на широкую, исключительную популярность Нансена,

на глубокую принципиальность всего характера постановки помощи, не смотря на мощные связи с цветом европейской интеллигенции, рабочих, аристократии, церкви и прессы — мы видим, что деятельность Союза в России не достигла того широкого размаха, который соответствовал бы нашей нужде и которого можно было ожидать, наблюдая деятельность Союза в других странах.

Причин этому несколько. Основная — размеры нашей нужды, обширность территории, охваченной голодом и качественный характер бедствия. Европейские дети недоедали, наши — голодали; там хирели, у нас — умирали; там смерть косила в день сотнями, у нас десятками тысяч; там нуждающихся в помощи исчисляли сотнями тысяч, у нас миллионами... Только объединенная помощь всех правительств и всех благотворительных организаций могла полностью предотвратить наше национальное бедствие. К этому неоднократно звал Нансен, об этом говорил Адор, много раз взывал Союз...

Такой широкой помощи нам мир не оказал. Правда, и та помощь, которая была оказана нам Европой и Америкой, является исключительной и не имеет прецедентов в истории. И если нам все таки помогли мало, то объективная причина этого — недостаточная еще культурность мира, слабое развитие общечеловеческой солидарности и организованности. Такие вопросы как «взаимное страхование государств на случай народного бедствия» (проэкт Cigaolo) только еще ставятся. Для проведения их в жизнь у народов нет еще надлежащей базы ни в психологии, ни в экономике. Это приложимо ко всем одинаково. И неизвестно еще, как бы отнесся русский народ к другим нациям в аналогичном случае, принимая во внимание данную ступень нашей культурности. Ведь для помощи в таком масштабе недостаточно одного желания, нужны еще средства, достаточная культурность, а главное — *прочные навыки к организованным действиям в интернациональном разрезе...*

Но и при данном состоянии развития и понимания общечеловеческой солидарности Европа и Америка могли бы помочь нам больше, хотя бы пропорционально той помощи, какую получили Австрия, Германия, Венгрия.

Этого тоже не было. Почему? Ответом служит весь характер работы Союза в России. Вся она прошла под знаком *борьбы за самое право помощи, за целесообразность её*. Европейский жертвователь в массе не доверял советской власти. И через всю деятельность Союза и Нансена красной нитью проходит стремление вызвать это доверие в той части, которая касается помощи голодающим, дабы вырвать из когтей смерти возможно большее количество детей. Это удалось только отчасти. Недоверие понизило приток пожертвований, сократило помощь. В результате — смерть многих и многих, которые могли бы быть спасены...

Недоверие к советской власти сложилось до голода. Это так. Но когда пришла беда и когда выяснилось, что спасти голодающих может только помощь со стороны, что сделала сов. власть, чтобы ослабить это недоверие? Самый факт голода, как и при старом режиме, у нас долго *замалчивался*, переговоры *затягивались*, в них вносился *политический элемент*. Об этом красноречиво говорят последние §§ договора Нансена. Миссии помощи Ватикана, например, сов. власть упорно стремилась навязать дипломатический, а не благотворительный характер (Orientalia Christiana, стр. 26, № 14) и тянула переговоры месяцами. А здесь «промедление» уже не было «подобно смерти», это была сама смерть, видимая, явная, осязаемая... В марте 1922 г., на конференции в Генуе, советские дипломаты даже не подняли вопроса о помощи голодающему населению. Хуже того: заключенный там Раппальский договор, по заявлению Нансена, «сделал задачу помощи России еще более трудной и деликатной».

Затем, принимая помощь христианского мира, разве не могла сов. власть хотя бы на время запретить комсомольские кощунства? Если это не диктовалось чувством жалости к голодающим (детям — в особенности), то это должен был подсказать такт, или в крайнем случае — рассчет... В праздники Рождества и Пасхи 1921 и 1922 г., русские дети-комсомольцы публично на улицах поносили Христа; в это же время сотни тысяч голодающих русских детей получали хлеб, приобретенный на средства людей, действовавших во имя этого еще раз распинаемого Христа...

А вывоз хлеба заграницу в то время, когда несколько миллионов голодают!..

Какое бы название мы ни дали этому последнему действию советской власти, оно будет только слабо и бледно обозначать характер его... Сколько же нужно было деятелям Союза энергии, терпения и веры, чтобы смягчать эти поистине вопиющие противоречия и неустанно звать и звать на помощь!

Ни одного слова упрека по адресу сов. власти европейское общество не слышало от Союза, ни одной жалобы. Изредка — сожаление... Руководители его понимали, что лишний упрек в такой момент — это смерть еще тысячи русских детей... Но мы, русские, и при том теперь, когда голод уже в прошлом, должны сказать то, чего не следовало говорить тогда: недостаточная помощь, оказанная нам со стороны, имеет своей причиной не только ту психологию недоверия к сов. власти, которая сложилась до этого, но и тактику этой власти во время нашего национального бедствия *).

А. А. Поляков.

---

*) Библиографию см. в № 19—20 «Рус. Шк. за руб.».

Краткий очерк системы народного образования в Голландии.

До 1917 года народное образование в Голландии находилось в ведении Министерства Внутренних Дел и, лишь начиная с этого года, это дело, сложное даже для такой небольшой страны как Голландия, с населением в 6.841.155 чел., переходит в ведение Министерства Народного Образования.

Выгодное географическое положение, трудоспособность и настойчивость народа, а за последние годы войны, — когда все другие страны беднели и нищали с каждым часом, — благодаря искусно выдержанному нейтралитету, обогащение Голландии сделало для нее возможным сравнительно большие отчисления бюджета производить в пользу народного образования. Средства на организацию народного образования отпускаются тремя инстанциями — 1) Генеральными Штатами страны, 2) управлениями отдельных провинций, входящих в количестве 11 в состав страны, и 3) местными самоуправлениями сельских и городских обществ. В 1919 году Генеральные Штаты ассигновали на дело народного образования 38.511.620 долл., управления отдельных провинций 370.500 долл. и местные самоуправления — 5.360.000 долларов, что вместе составляет 44.242.120 долл. (The Journal of the National Education association, 1924).

Одиннадцать провинций, составляющих голландское королевство, разделены, в целях административного управления народным образованием, на 4 района. Во главе каждого стоит районный инспектор народного образования. Министр народного образования и эти 4 инспектора составляют высшую инстанцию в деле управления школами Голландии; под их ведением находятся еще 27 инспекторов и 70 их помощников, имеющих непосредственное наблюдение над школьной жизнью страны. Частные школы находятся также под контролем инспекторов. Если частная школа получает субсидию от государства, то контроль этот осуществляется с большой определенностью, и в таких случаях инспектор должен ставить в известность высшее начальство о характере школы и ее достижениях. Каждая общественная начальная школа находится под прямым контролем мэра или магистрата данного города или села. Рядом с мэром стоит совет из представителей самой общины, осуществляющий инспекторский надзор за своей школой.

Обязательное образование в Голландии начинается с 6 лет и длится до 12 летнего возраста. Для детей дошкольного

возраста в Голландии, как и всюду, существуют детские сады и дошкольные классы для маленьких детей, открываемые при начальных общественных школах. В области дошкольного воспитания частная инициатива идет впереди государственной. Частных детских садов и организаций для дошкольного возраста 3.476, и в них обучается 111.355 девочек и мальчиков, а муниципальных организаций дошкольного воспитания всего 211, и учится в них 35.600 дев. и мальч. До самого последнего времени все дело дошкольного воспитания шло под исключительным влиянием идей Фребеля, и только с 1920—21 года начинают входить в жизнь методы и приемы Марии Монтессори.

Программа начальной обязательной 6-ти летней школы состоит из обучения чтению, письму, родному языку, арифметике, родной истории, географии, природоведению, рисованию, гимнастике и шитью (для девочек). Кроме этих, для всех обязательных предметов, в программу входят, как дополнительные, факультативные предметы: 1) французский, немецкий и английский языки, 2) математика, 3) всеобщая история, 4) ручной труд, 5) агрономия и садоводство и 6) тонкое вышивание для девочек. Эти дополнительные предметы обыкновенно начинаются на пятом году обучения шестилетней начальной школы. Для лиц не довольствующихся этим образованием существует при той же школе трех-годичный курс наук, являющийся школой второй ступени, уже не обязательной и по своему характеру приближающейся к среднему образованию, но связанной с начальной школой тем, что преподавание ведется здесь и там одним классным учителем.

Очень распространены в Голландии различные профессиональные школы; многие из них возникли и существуют по частной инициативе, но пользуются почти всегда щедрой субсидией от государства. Среднее образование в Голландии представлено тремя типами школ: 1) гимназией, 2) обыкновенной средней школой, называемой в Голландии Hogere Burgerschool и 3) лицеем. Гимназия была раньше классической школой второй ступени и лишь с 1876 года она стала считаться средней школой, главной задачей которой является подготовка к университету. Гимназический курс длится шесть лет; на пятом году обучения происходит бифуркация; программа одной секции — гуманитарные науки, другой — естественные. Учащийся выбирает ту или иную программу в зависимости от того, собирается ли он итти по пути либеральных профессий или избрать научную карьеру. Обыкновенная, голландцами называемая бюргерская средняя школа была построена с мыслью дать образование близкое к практической жизни, обеспечить общее культурное развитие учащегося и вместе с тем подготовить его к исполнению жизненных задач в области промышленности, сельского хозяйства, торговли или общественной жизни. Законом предусмотрено 2 типа бюргерской средней школы: один с трехлет-

ним курсом обучения, другой с пятилетним. Первый тип приспособлен к местным нуждам данного района, второй тип, с пятилетним курсом, приближается к образованию, даваемому гимназией, но без греческого и латинского языков. Окончившие пятилетнюю бюргерскую среднюю школу принимаются в университет без вступительных экзаменов. — Курс обучения в лицее длится шесть лет. Его преимущество перед гимназией и бюргерской школой состоит в том, что выбор того или иного направления — классического, естественно-научного или жизненно-практического — откладывается еще на 4 года, ибо дифференциация предметов в лицее начинается лишь на пятом году обучения, и лицеист II или III курса может поступить в соответствующий класс либо гимназии либо бюргерской средней школы. На пятом году обучения учащийся все же должен выбрать определенный цикл наук; выбор теперь ему облегчен тем, что предыдущие годы образование велось таким образом, чтобы дать возможность выявлению индивидуальных склонностей и способностей. Выпускные экзамены во всех средних школах чрезвычайно строги, что, вместе с большим количеством проходимых в них предметов, делает окончание средних школ затруднительным для очень многих. Учебный час в средних школах продолжается 50 минут, учебный год начинается 1 сентября и кончается в середине июля. Управление средними школами находится в руках особых советов, непосредственно связанных с министром народного образования. В 1918 году всего было 102 средних школ. Из них 33 было государственных, 48 муниципальных и 21 частных. Из всего этого количества 5 были женские средние учебные заведения, остальные с совместным обучением.

Дополнительные школы для лиц, принужденных после 6-ти летнего обязательного обучения взяться за заработок, существуют двух родов: общеобразовательные, где проходятся родной язык, математика, начатки политической экономии, и профессиональные, помогающие усовершенствовать и осмыслить данное ремесло или профессию.

Венчают здание народного образования в Голландии четыре старейших университета, три из них государственные, а один, в Амстердаме, муниципальный. Как и встарь, эти четыре университета являются действительно средоточием научной жизни Голландии, блестяще исполняя возложенную на них задачу не только дать законченное образование студентам, но и создать условия для движения науки вперед. С 1918 года ветеринарная школа в Утрехте и сельско-хозяйственный колледж в Веленшне получили звание высших учебных заведений. В городе Дельфте существует техническая школа, выпускающая архитекторов, инженеров-электриков, техников-химиков и специалистов по постройке плотин и каналов, столь жизненно-необходимых для Голландии. Недавно, в южной части Голландии

открылся католический университет, дающий законченное высшее образование.

Необходимо еще сказать несколько слов о положении и образовании учителя в Голландии, чтобы дополнить наш схематический очерк. Для того, чтобы стать учителем начальной школы, надо, по достижении 19 лет, представить свидетельство об окончании начальной школы и выдержать устный и письменный экзамен при специальной экзаменационной комиссии. Однако, весьма небольшое количество учителей идет этой дорогой, большинство же, по окончании начальной школы и школы II ступени или средней, идет в специальные учительские институты с 4-х летним курсом, по окончании которого приступает к экзаменам для получения диплома на звание учителя. По достижении 23-х лет и имея за собой педагогический 2-х летний стаж, учитель получает диплом высшей степени. На звание директора нужно, кроме всего перечисленного, сдать еще экзамен при комиссии. Все учительские институты имеют 4-х летний курс; часть из них содержится на средства местных самоуправлений, часть пользуется или полной или частичной поддержкой государства. Все учительские институты, включая возникающие и существующие по частной ининциативе, находятся под контролем инспекторов, наравне с начальными, общественными и частными школами. По закону, вышедшему несколько лет тому назад, жалованья всех учителей, как общественных, так и частных школ, были приравнены друг к другу и труд учителей всех школ стал оплачиваться из государственных средств. Это законоположение вызвало горькие протесты учителей частных и общественных школ больших городов, ибо оно урезывало их жалованье и увеличивало содержание учителей в школах, расположенных в маленьких городах и сельских местностях. В 1920 году годовое жалованье учителя (женатого) достигало 1084 долл., заведывающего школой — 1608 долларов.

Из среды голландских учителей вышел, знаменитый не только в Голландии, реформатор-педагог Ж. Лигтхарт (1859—1916). Еще до его деятельности, среди голландских педагогов раздавались голоса протеста; недовольство традиционной, пассивной школой было уже достаточно осознано всеми более или менее сознательными педагогами, а в произведениях Лигтхарта это глухое брожение нашло себе выражение, столь выпукло и талантливо воплощенное, что оно перелилось за границы Голландии и сделало имя Лигтхарта известным и в других странах. Ценность детства сама по себе, воспитание в детях самостоятельности, инициативы, слияние школы с проблемами и задачами окружающей жизни и совместная работа школы с семьей для осуществления одной общей цели — развития духовных свойств ребенка, — вот те идеи, которые разлились могучим

потоком из произведений скромного школьного учителя маленького городка (Гааги).

Тяжелое детство, постоянная материальная нужда, многие годы, проведенные в моральной заброшенности, среди уличной детворы большого города сделали Лигтхарта очень чутким к школьным отношениям преподавателей и учеников; этот вопрос был отправной точкой в идеях, развиваемых Лигтхартом. В своих первых произведениях он нападает на традиционизм в школе, разрушающий детскую самобытность и прививающий привычку к двуличию и лжи; взамен этой изношенной школьной рутины он строит новые отношения, в которых обязанности школьника сводятся к минимуму и заменяются свободным выявлением его личности, где наказания изгоняются или же становятся естественной природной реакцией окружающей среды на действия ребенка, где дисциплина вырастает из трения свободно проявляющихся детских индивидуальностей друг о друга, где любознательность, присущая каждому ребенку, получает в каждом возрасте соответствующую ей пищу. Лигтхарт сознавал, что все это достижимо лишь при наличии громадной любви учителя к своим ученикам, и требования его к нравственным и умственным силам преподавателей — очень высоки. Учитель, неустанно работая над самим собой, должен все время изучать ребенка, данного ему на воспитание, памятуя, что целью воспитания является счастье ребенка в настоящем и в будущем, для достижения чего школа должна создать атмосферу доверия, радости труда и творчества, возбудить интеллектуальные и нравственные силы ученика.

Объявив войну словесно-интеллектуалистическим методам, практикуемым в современных школах, Лигтхарт заменяет их свободной любознательностью детей. Все эти идеи Лигтхарт старался осуществить в той школе в гор. Гаага, где он учительствовал. В своем произведении «Предметные уроки» Лигтхарт дает попытку внести новые методы в преподавание. Здесь он показывает, как из безыскусственного рассказа учителя, в котором героями являются сами дети, при помощи различных наглядных пособий вырастает знакомство с окружающей сложной социальной и индустриальной жизнью. На этом знакомстве строятся начатки знаний географических и исторических и к 12 годам все накопленные сведения вливаются в знакомые нам науки: биологию, технику, физику, химию, конечно в их зачатках. Благодаря этому труду Лигтхарта, каждый учитель знает, что он сможет дать учащимся для ознакомления их с экономической, индустриальной, моральной и социальной жизнью родной страны. В своей книге «La vie intégrale» Лигтхарт строит следующую систему обучения в 6-ти летней общественной школе. Ребенок с ранних лет окружен материальными вещами, по большей части сделанными руками человека, знакомство с ними он получает еще в дошкольном возрасте. В школе же он начинает свое образование с природы — сперва природы дикой,

некультивированной (леса, луга, болота), затем природы обработанной человеком (хлебные поля, пастбища, огороды) с их растительным и животным миром, с процессами обработки почв и с получаемыми результатами этой обработки, т. е. изучается скотоводство, молочное хозяйство, изготовление муки, хлеба, консервов из овощей. Изучение всего этого оживляется тем, что дети имеют при школе земельный участок, который ими возделывается согласно заданиям, проходимым в беседах с учителем, то это луг, то хлебное поле, то огород. В зимние месяцы тех же первых трех лет обучения проходятся наиболее распространенные и практически необходимые ветви промышленности — обработка дерева, обработка глины (кирпич и глиняная посуда) и обработка камней; в следующие 4, 5, и 6-й годы обучения изучают различные почвы, те или иные растения культивированные на них и выделка из этих растений различных тканей и пищевых продуктов. За эти 6 лет обучения, изучая деятельность человека, обусловленную его потребностями, и то индивидуальное творчество, которое из деятельности этой вытекает, подготовляется основа, на которой вырастут науки — география, история (как процесс постепенной победы человека над природой), ботаника, геология, зоология и физика. Таким образом, все 6 лет обязательного обучения охватывают природу, деятельность и индустриальное творчество человека в границах и формах наиболее близких ребенку и важных в практической жизни *).

I год	II год	III год	IV год	V год	VI год
6—7 лет	7—8 лет	8—9 лет	9—10 лет	10—11 лет	11—12 лет
Луга	*Поля*	*Огороды*	*Почвы глин.*	*Поч. песч.*	*Колонии*
Растения лугов	Сельск. хоз.	Овощи	Лен, конопля, свекла, табак. Текстильн. промышл. и пищев. продукты.	Рожь, картофель, люцерна. Производство крахмала и его значение	Садоводство (процесс развития эстет. чувства).
Скотоводство	Хлебн. злаки, мука, хлеб	Консервы			

Из этой схемы мы видим, как далеко ушел Лигтхарт от программ обыкновенной общественной школы Голландии, где предметы точно разграничены друг от друга, а методы преподавания, интеллектуалистические и пассивные, далеки от жизни и чужды активной натуре ребенка.

Успех Лигтхарта в Голландии был большой и в педагогической среде и в литературе; Лигтхарт был призван королевой

*) Таким образом, Лигтхарт задолго до советской педагогики сформулировал уже идею комплексного («интегрального») преподавания и сосредоточения его вокруг трудовой деятельности человека (конечно, только без марксистского ее искажения). Хорошая характеристика — у Ферьера, L'Ecole active, T. I и II.

к воспитанию наследника, а его имя стало известным и в других странах. Идеи и попытки реформы школьной жизни Лигтхарта — ценный вклад маленькой Голландии в строительство новой школы, которым теперь охвачены почти все страны мира, чающие в этом строительстве найти один из путей, ведущих к благополучию и нравственному улучшению человечества.

Бар. Н. Траубенберг.

Средняя школа во Франции*).

I.

В средние века образование было интернациональным. Существовавшая тогда в Западной Европе латинская школа предлагала своим ученикам однообразное изучение латинского языка и одни и те-же страницы избранных сочинений Аристотеля. Эпоха Возрождения и Реформация не внесли существенных перемен в практику преподавания, несмотря на отдельные, блестящие достижения своих выдающихся педагогов: Витторино-Рамбальдони, Лютера, Иоганна Штурма, Яна Амоса Коменского. XVI-ый век, давший знаменитые иезуитские коллегии, в своем обучении совершенно не считавшиеся с национальными особенностями различных народов, тоже поддерживал единообразие школьной системы во всей Европе. Поэтому неудивительно, что и во Франции перед великой революцией организация иезуитской средней школы была уже освящена двухсотлетним опытом. Латинский язык господствовал безраздельно, как у иезуитов, где говорили по латыни, так и у Ораторьянцев и Доктринеров, у которых только писали латинские стихи и сочинения. Робкое введение французского языка и начатков естествознания едва лишь начиналось. Во всех школах управление было в руках духовенства и ректорами всегда были католики. Изгнание иезуитов из Франции в 1762 г. не изменило школьной системы, так как учителя, воспитанные в иезуитской манере, продолжали их преподавание. Революционный Конвент, закрыв все королевские лицеи и коллежи, оставил Францию без среднего образования, в течение нескольких лет. Для восстановления его, по проекту Дестю-де-Траси были основаны т. н. «центральные школы» без интернатов, с новой программой. Дети принима-

*) Weil Georges. Histoire de l'enseignement secondaire en France (1802—1820). Paris Librairie Payot 1921 r. — Aulard. Napoléon I et le monopole universitaire. — Vial. L'enseignement secondaire 1902 r. — Gustave Le Bon. Psychologie de l'éducation. Paris 1919 r. Libr. Flammarion. — Candel. The reforme of Secondary Education in France 1924 r. Published by Teachers College, Columbia University. — П. Т. Мижуев. Современная школа в Европе и Америке. 1912 г. Изд. Польза. Москва. — Статьи П. Т. Мижуева в «Русской Школе» за 1901 г., № 2 и 3, под заглавием «Вопрос о реформе средней школы во Франции. — F. W. Roman. The new Education in Europe. London 1924 r. G. Routledge. — G. Gastinel. L'enseignement secondaire en France. Inspecteur géneral de l'instruction publique. Collection du groupement des universités et grandes écoles de France pour les relations avec l'Amérique latine. Paris. 1919. 96, Boulevard Raspail. — C. Richard. L'enseignement en France. Organisation. Répertoire des établissements. Paris. 1925. 103, Boulevard Saint-Michel. Librairie Armand Colin.

лись туда в возрасте 12 лет. Там преподавались языки, изящная литература, физические, математические, моральные и политические науки. Это невиданное дотоле разнообразие программы обосновывалось необходимостью всестороннего развития духа. Рисование в центральных школах было поставлено на такую высоту, какой оно никогда после этого не достигало. Но постоянный финансовый голод и бурные революционные события мешали нормальному развитию центральных школ.

Так как это были якобинские школы, умалившие значение мертвых языков, предоставившие слишком видное место естественным наукам и не позаботившиеся о связи с начальной школой, то Наполеон, дополнив центральные школы приготовительными классами, преобразовал их в лицеи, т. е. средние школы, содержимые исключительно государством, и коллежи, содержимые в некоторой, и притом меньшей части, местными самоуправлениями. Как в эпоху Наполеона, так и теперь, лицеи и коллежи в учебном отношении ничем не различаются, а административно подчинены Учебному Округу.

Учебный план этих школ допускал при Наполеоне две секции: латинскую и математическую. В 1809 г. математическая секция была закрыта, а в латинской получили преобладание гуманитарные науки. Таким образом, вновь была введена гегемония классических дисциплин и внесено, хотя и искусственно, единство в школьную организацию. Отныне программа средних школ была осуждена на вечное изменение. Действительно, весь XIX век, после безраздельного господства классических дисциплин, был посвящен расшатыванию этого насильно достигаемого единства.

В 1852 г. в старших классах была введена бифуркация, в виде научной и литературной секции. В 1865 г. Дюрюи создал «специальное образование» с пятилетним курсом, без греческого и латинского, с одним лишь иностранным языком. Ученик, проходивший этот курс, кончал школу на три года раньше чистого классика и на 2 года раньше классико-реалиста. Развитие высших начальных училищ сделало подобный тип образования ненужным. Поэтому оно было превращено, после многочисленных переделок, в реальное (1891 г.). Изучение древних авторов велось там в переводах. В философском (выпускном) классе три часа в неделю было посвящено истории цивилизации и истории искусств. Реальное образование в таком виде не имело успеха, так как его диплом не давал тех привилегий, которые получали классики. Оно не открывало доступа ни к медицине ни к юриспруденции. Требуемое равенство бакалауреатов дала только реформа Лейга 1902 г., но и она все же не разрешила векового спора классиков с реалистами, который и до настоящего времени является для Франции актуальным вопросом. Мы не можем подробно останавливаться на отдельных моментах этой борьбы. Это выходит из рамок нашего очерка. Отметим только то основное

психологическое препятствие, которое парализовало волю всех реформаторов, желавших приблизить среднюю школу Франции к требованиям жизни. Оно состояло в искреннем и глубоком, почти инстинктивно-наследственном убеждении в исключительной образовательной силе классических дисциплин; в непоколебимой вере в классическую традицию, оправданную трехсотлетним опытом, сделавшим Францию передовой страной мира. Это убеждение внушило Жюлю Симону, изгнавшему в 1871 году латинский разговор из лицеев, мысль, что уничтожение латинского языка есть «преступление». Эта же идея была основой Манифеста «Лиги Французской Культуры» в 1912 г., подписанного выдающимися писателями Франции — А. Франсом, Анри Пуанкарэ (математик), Э. Фаге, Ж. Ришпеном и другими; та же оценка ярко звучала в речи Председателя Парламентской анкетной Комиссии 1898 года Рибо (премьера-министра, не психолога), который усматривал в прекращении преподавания латинского языка начало заката французского духа, а в отказе от латинской культуры отход от своих первоисточников, формирующих истинную интеллигенцию страны. С неменьшей трагической силой защищал ту-же идею в своих пяти парламентских речах Министр Народного Просвещения Леон Берар *), фатально связывая участь французского языка и литературы с изучением латинского языка. Эта тенденция несомненно отразилась даже в реформе Лейга в 1902 г., несмотря на то, что она своей целью имела создание в общеобразовательной школе различных типов образования, стремилась установить реальное (moderne) образование для детей, проявляющих призвание к техническим, промышленным или коммерческим профессиям. Для интеллигенции (élite) все-же, в полной мере, было сохранено классическое образование, как привычная дань живучим старым идеям.

ОРГАНИЗАЦИЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ 1902 г.**).

При поступлении учеников в VI класс выбор между классическим отделением A и реальным B делают сами родители

*) Léon Bérard. Pour l'enseignement classique. Paris. 1923. Ribot. La réforme de l'enseignement secondaire. — Fouillée A. Les études classiques et Démocratie. — Vial. L'enseignement secondaire et Démocratie. Ouvrage couronné par L'Academie française. Paris. 1902. Три последние книги издания Librairie Armand Colin. — Pierre Lasserre. Cinquante ans de pensée française. Статья — Les humanités classiques et la vie national. Paris 1923. Librairie Plon. 8. Rue Garancière. VI. — 9-e édition. — Dufrenne Pierre. L'enseignement secondaire. Paris. Athena. 1922. Эта последняя маленькая книжка представляет собою анкету среди интеллигенции: «Нужно ли классическое образование».

**) Эта схема приводится нами с краткими комментариями по следующим соображениям: 1) Она дает ключ к пониманию современного состояния французской средней школы. 2) Она служит иллюстрацией всей идеологической борьбы за среднюю школу. 3) По программам ее секций происходят и до сих пор экзамены на бакалавра. 4) Она является историческим этапом в развитии французской средней школы, положившим определенную грань между прошлым и будущим.

по своему желанию. Этот преждевременный выбор отделения, предопределяющий судьбу ученика с еще не развившимися склонностями, есть главный недостаток этой школьной системы.

<table>
<tr><td rowspan="6">Первый цикл: продолжительность 4 года.</td><td>Возраст</td><td colspan="3">Отделение А.
Изучение латинского языка.</td><td>Отделен. В. без греческ. и латинского языков</td></tr>
<tr><td>11 л.</td><td colspan="3">6-й класс А.</td><td>6-ый кл. В.</td></tr>
<tr><td>12 л.</td><td colspan="3">5-й класс А.</td><td>5-ый кл. В.</td></tr>
<tr><td>13 л.</td><td colspan="3">4-ый класс А.
Факультативное изучение греческ. языка.</td><td>4-ый кл. В.</td></tr>
<tr><td>14 л.</td><td colspan="3">3-ий класс А.</td><td>3-ий кл. В.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4">По окончании первого цикла отделение А делится на следующие три секции:</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Секция А. Латино-греческая</td><td>Секция В. Латинск. с новыми языками</td><td>Секция С. Латинск. с точными науками.</td><td>Секция Д. Точные науки и новые языки</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Второй цикл: продолжительность 3 года.</td><td>15 л.</td><td>2-ой кл. А.</td><td>2-ой кл. В.</td><td>2-ой кл. С.</td><td>2-ой кл. Д.</td></tr>
<tr><td>16 л.</td><td>1-ый кл. А.</td><td>1-ый кл. В.</td><td>1-ый кл. С.</td><td>1-ый кл. Д.</td></tr>
<tr><td>17 л.</td><td colspan="2">Философский класс
А. Греч. и лат. Иностр. яз. факультатив.
В. Латинский факультатив.</td><td colspan="2">Математический класс
А и В.</td></tr>
<tr><td colspan="6">ЭКЗАМЕН НА ЗВАНИЕ БАКАЛАВРА.</td></tr>
</table>

Итак, семилетний курс делится на два цикла: младший 4 года: VI, V, IV, III классы и старший 3 года: II, I и выпускной класс, называемый математическим или философским, смотря по составу предметов обучения. В первом цикле было два отделения: 1. Классическое А, где к латинскому языку, начиная с IV класса, факультативно добавлялся еще

и греческий. 2. Реальное B — без древних языков, с усиленным преподаванием французского и иностранного языков. (Это отделение во втором цикле вместо B называлось *Д*). Во втором цикле секция A давала трифуркацию 1. Классическую *A*. 2. Латинскую с новыми языками *B*. и 3. Латинскую с естественными науками *C*. Секция C была предназначена для учеников, переходящих в лицей из высших начальных училищ и технических школ. Реальная секция (B) в обоих циклах сохраняла свое единство. После окончания первого цикла ученики обоих отделений могли получать свидетельства — Certificat d'études. После окончания выпускного класса по избранному отделению, ученик в осеннюю или весеннюю секцию допускался к экзамену на звание бакалавра, при особых университетских коллегиях, состоящих из профессоров и преподавателей средних учебных заведений, назначаемых Министром*). Так как этот экзамен открывает доступ в Высшие Школы и на различные государственные должности и предоставляет к тому же известное звание, то он обставлялся, почти всегда, кроме первого периода своего существования, большими формальностями и трудностями. Объем знаний, требуемых на этом экзамене, состоит приблизительно из программы 2-х последних классов — 1-го и выпускного (по мат. или философ. отделению).

О полноте экзаменационных требований лучше всего свидетельствует приводимая ниже программа устных и письменных испытаний по реальной секции Д.

ПРОГРАММА ЭКЗАМЕНА НА БАКАЛАВРА ПО СЕКЦИИ Д.

I-ая часть экзамена.

1. Французское сочинение
2. Перевод с иностранного языка 15 строчек в 1½ часа.
3. Thème d'imitation по иностранному языку.
4. Сочинение по математике и физике.
5. Толкование французского текста.
6. Ответ по истории.
7. Ответ по географии.
8. Первое испытание в иностранном языке.
9. Второе испытание в иностранном языке.
10. Ответ по математике
11. Ответ по физике.
12. Ответ по химии.

II-ая часть экзамена.

a) Философский класс:

1. Философское рассуждение.
2. Сочинение по естествознанию.
3. Ответ по философии.
4. Ответ по философским авторам.
5. Ответ по современной истории.
6. Ответ по географии.
7. Ответ по физике и космографии.
8. Ответ по естественным наукам и гигиене.
9. Ответ по одному иностранному языку.

b) Математический класс.

1. Сочинение по математике.
2. Сочинение по физике.

*) Programme des examens du Baccalauréat de l'enseignement secondaire. Séries scientifiques et littéraires. Mars-Août. 1925 г. Paris. Librairie Vilibert. — Boutmy. Le Baccalauréat et l'enseignement secondaire. Librairie Arman Colin.

3. Философское рассуждение.
4. Ответ по физике и химии.
5. Ответ по естественным наукам и гигиене.
6. Ответ по философии.
7. Ответ по современной истории.
8. Ответ по географии.
9. Ответ по математике.
10. Ответ по одному иностранному языку.

При некоторых Парижских лицеях и немногих провинциальных есть класс высшей реторики (classe de rétorique supérieure) и высшей математики (classe des mathématiques spéciales), где бакалавры занимаются подготовкой к трудному конкурсу в École Normale Supérieure, École Polytechnique, École Centrale, École Navale, École de Saint-Cyr. Оценка ответов по двадцатибальной системе. Кандидат должен получить не менее половины баллов. Сессия происходит два раза в год. Ученики, невыдержавшие весною, имеют право держать экзамен вторично, осенью, причем письменные испытания для лиц выдержавших их ранее больше не повторяются. Число молодых людей, не выдержавших бакалаврских экзаменов, очень велико и часто превышает 50%. По имеющимся у нас данным за 1922 г. из 18.538 кандидатов число невыдержавших достигло внушительной цифры в 9.840 человек, т. е. более 50%. Полезность этого экзамена всегда подвергалась усиленным нападкам и в 1925 г. ученики устроили на улицах Парижа враждебную манифестацию против этого учреждения. Но уничтожить его, повидимому, очень трудно. В сохранении этого экзамена французское общество видит поддержание высокого престижа среднего образования. Леон Берар, напр., прямо заявил: «отменой бакалауреата не хочу убивать среднее образование». Его значение признают многие выдающиеся ученые, например, Пенлевэ, Пинар, Аппель и др.

II.

В объяснительной записке к реформе 1902 года М. Н. Пр. Лейг, со свойственной французской мысли ясностью и глубиной, несколько иначе, чем прежде, поставил вопрос о смысле и цели среднего образования. Он писал: «с одной стороны мы должны в интересах коллектива, трудящейся массы, самого пролетариата создать просвещенную и свободную интеллигенцию (élite), аристократию духа, которая, подымаясь над утилитарным реализмом, посвящает себя бескорыстным исканиям и высшим умозрениям, охраняя верховные, вечные интересы страны. С другой стороны, мы должны организовать надежную армию труда, дать ей кадры и генеральный штаб. Средняя школа не может довольствоваться подготовкой молодежи лишь к либеральным профессиям, к высшей школе, преподавательской деятельности. Она должна готовить также к экономической жизни и деятельности». Поэтому реформа Лейга и ввела ряд секций, дающих некоторую специализацию в этом напра-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 299 - 318

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

влении. Таким образом, в этой реформе была поставлена все та же вековая проблема, которая занимала внимание всех и общественных и педагогических деятелей, начиная с эпохи французской революции. Казалось, было найдено правильное решение. Наряду с классическим образованием во всей его полноте, родилось такое же полноправное реальное образование, увенчиваемое равноправным бакалауреатом. Но классицизм, пользуясь некоторыми техническими несовершенствами реформы, а также внесением слишком дробной специализации в многочисленные секции, после короткого отступления вернулся на свои позиции. Вскоре реальное образование подверглось усиленным нападкам со всех сторон. В качестве главного аргумента была пресловутая «la crise du français». Многочисленные авторы доказывали, что ослабленное преподавание латинского языка повело к падению стиля французской речи, засорению ее иностранными словами, техническими терминами, чуждыми оборотами; превращению ее в вульгарный жаргон, в какое-то арго и, наконец, просто к понижению грамотности. Обе стороны приводили как-будто бы одинаково убедительные факты: — донесения инспекторов парижского учебного округа за 11 лет (с 1912 по 1923 г.) указывали на ухудшение в правописании учеников, особенно в реальной секции, а исследование двухсот бакалаврских письменных работ (взятых до и после реформы Лейга, в 1901 и 1910 годах), произведенное Д. Морнэ (maître de conférence à la Sorbonne) обнаружило, что до введения реалвного образования ученики делали больше ошибок в своих сочинениях. Те же выводы дало и изучение прошений на должность контрметров (заводских техников). Такое же неопределенное освещение этот вопрос получил и при прениях в Палате Депутатов в 1923 г. Таким образом, эта часть спора оставалась сомнительной, вследствие противоречивости фактов. Поэтому явилась мысль, не было ли ухудшение в знании французского языка, констатируемое в школах, результатом общей перегруженности программы средней школы. (D. Mornet. Les problèmes «actuels» de l'enseignement sont-ils des problèmes «nouveaux», статья от 2 января 1926 г. в еженедельной газете «Nouvelles Littéraires», № 168, в книге Лебона «Психология воспитания», в главе III и V, четвертого отдела, а также в речах Л. Берара).

Далее, новая школа попрежнему готовила только к бакалауреату, не выполняя предназначенной ей роли подготовки деятелей экономической жизни. Преждевременный выбор специальности в незрелом возрасте, при неопределившихся склонностях, постоянно вызывал роковые ошибки. Применение méthode directe в преподавании иностранных языков не давало ожидавшегося знакомства с современной культурой, как изучение древних языков само по себе не давало знакомства с античной цивилизацией. Книжное, словесное преподавание естественных наук лишь перегружало программы, не

вызывая подлинного интереса к природе, и не удовлетворяло требованиям жизни. Кроме того, лицеи не отвечали идее единой школы, оставаясь недоступными для широких масс народа. Программы приготовительных классов, и особенно преподавание иностранных языков, отрывало лицей от народной школы. Вся эта критика, приписывая, в большинстве случаев, все неудачи реального курса не неудовлетворительным методам преподавания, а самым новым предметам, сделала неверный, но естественный вывод: нужно обратиться к испытанным классическим дисциплинам. Так готовилось общество к возврату классической школы, которая, задержанная войной, пришла лишь в 1923 г. при министре Л. Бераре. Если классическое направление его реформы было лишь продолжением столетних устремлений, то мотивировка ее необходимости не была лишена некоторой оригинальности. Всю критику системы среднего образования с утилитарной, практической точки зрения Л. Берар стремится отбросить одной ссылкой на сильное развитие профессионального и высшего начального образования с практическим уклоном, которое освобождает общеобразовательную среднюю школу от преследования узких практических целей. Близость, почти параллельность младших классов реальной секции лицеев и соответствующих классов высшего начального училища почти совершенно исключает необходимость обособленной реальной секции. И в. н. у. и реальное образование дают одинаковый выход в администрацию, промышленность и в торговлю. Поэтому коренная ломка всего строя средней школы ненужна, по мнению Берара.

«Согласование средней школы, говорит декрет 3 мая 1923 г., с течением жизни и потребностями дня вовсе не должно означать подчинение интеллектуальной культуры материальному прогрессу и экономической необходимости.

Условия умственной культуры не меняются с внешним аспектом мира и обстоятельствами физической жизни. Воспитание духа, образование ума никогда не сольется с энциклопедическим знанием. Поэтому, в основе Учебного Плана должны быть положены надежные дисциплины, если даже они и стары».

Таким образом, оригинальная задача средней школы ясна. Ее цель создать молодежь, способную к творчеству, создать элиту — интеллигенцию, руководителей страны. Опираясь на мнение Высшего Совета М. Н. Пр., Федерации лицейских преподавателей, Комитета университетского единения, Дружества директоров лицеев, мнения Лионской и других торговых палат, бывшего ректора Парижского Университета математика Аппеля, химика Ле-Шателье, философа Бергсона и других лиц, Л. Берар в основу своей реформы положил следующие принципы: «Полное научное (scientifique) образование плодотворно только в позднейшей стадии интеллектуаль-

ного развития; изучение иностранных языков не обогащает ум без предварительной усиленной, филологической подготовки; изучение же французского языка и литературы *), которые имеют свои корни в античном гении, немыслимо без предшествующего знакомства с классиками».

Вопрос об изучении латинского языка не является для Франции таким второстепенным вопросом, как для России. Латинский язык действительно есть основа французского языка, так как около 5000 фр. слов латинского происхождения; он есть ключ к романским языкам: испанскому, португальскому, итальянскому; он является языком католической церкви. Латинская культура есть часть французской культуры. Поэтому для Франции может быть не так уже убедительны ссылки на возможность чтения классиков в переводах, плохое преподавание латинского, оторванность его от жизни и т. п.

После двухлетней подготовки общественного мнения путем дискуссий в прессе, различных комиссиях и обществах, Л. Берар установил новую организацию средней школы. Она была одобрена Палатой Депутатов после девятнадцатидневных дебатов, единственных, по мнению американского проф. Канделя, в истории школы по глубине, широте и полноте освещения решительно всех вопросов школьной жизни.

Эта новая организация была такова: (см. табл. на стр. 302).

ШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА ПО РЕФОРМЕ Л. БЕРАРА 1923 Г.

По мысли Л. Берара семилетняя средняя школа есть продолжение начального образования**) и ступень к высшему.

Комментируя эту организацию, можно прежде всего указать, что она всецело построена на классической базе. В первом цикле, т. е. четыре года, все ученики обязаны изучать латинский язык, а затем в IV и III-ем классе еще и греческий. Здесь нет никакого деления на секции; для всех одинаковая программа. Во втором цикле введены три фуркации, свободно избираемые учениками. Это 1) Классическое отделение с обяза-

---

*) Исключительная важность, придаваемая изучению французского языка, лучше всего иллюстрируется количеством отводимых на него часов. Учебный год Франции состоит из 38 рабочих недель т. е. из 875 часов в год, считая по 5 часов в день и 5 учебных дней в неделю. Из этого числа часов в приготовительных классах лицеев на французский язык отведено 342 ч. в первый год и в последующие три года по 266 ч., т. е. всего за четыре года 1140 ч. В шести классах лицеев (от 12 до 17 л.) ему же посвящено 836 ч. в латинской секции и 1178 в реальной секции. Таким образом ребенок с детства до 1-го класса отдает на национальный язык и литературу от 2418 до 2722 часов т. е. около 30% всего учебного времени. По мнению Гастинеля это предполагает по крайней мере равное количество домашней работы по тем же предметам.

**) Сравнить нашу статью «Начальное образование во Франции», «Русская Школа за рубежом», № 19—20.

Приготовительные классы лицеев и коллежей	Начальная Школа

Возр.	Первый цикл — 4 года
11 л.	VI-ый класс: начало латинского языка.
12 л.	V-ый класс } специальные уроки латинского языка для несвоевременно поступающих в л. и к. учеников.
13 л.	IV-ый класс } В IV-м классе начало двухгодичного курса греческого языка.
14 л.	III-ий класс.
	Выдача свидетельства классического образования после экзаменов т. н. préoccalauréat.
	Второй цикл — 3 года.
	Деление на секции:

	1-ая Классическая	2-ая Реальная	3-я Полу-классическая	
15 л.	II-ой класс.	II-ой класс.	II-ой кл.	Для поступающих из Высш. Начальн. учил. и Технич. Школ
16 л.	I-ый класс.	I-ый класс.	I-ый класс.	
	Первая часть Бакалауреата			
17 л.	Класс Философии		Класс Математики	
	Вторая часть Бакалауреата			

тельным латинским и греческим языками, 2) Реальный (moderne) курс без классических языков, с двумя новыми иностранными языками и усиленным преподаванием французского языка и 3) Полуклассический курс с латинским языком для учеников, поступающих сюда из Высших Начальных Училищ и Технических Школ, при чем экзамены по латыни для них отнесены на первую часть бакалауреата. Цель этого курса приобщить учеников к античной цивилизации и уравнять их в правах с учениками других отделений. Установленная пятичасовая норма ежедневных занятий с необязательными, дополнительными уроками по искусствам и точным наукам была нарушена, так как в силу рутины эти занятия вскоре потеряли свой факультативный характер. Реформа

Л. Берара не разрешила вопроса о перегруженности учеников еще и потому, что, втиснув в ограниченное число часов обширную программу и уменьшив, и может быть ухудшив, классную проработку материала, она тем самым увеличила количество домашней работы. Это было неизбежно по той причине, что в построении бераровского учебного плана проявился взгляд на образование, как на усвоение определенной суммы знаний, а приобретение навыков и овладение методом научного исследования рассматривалось как второстепенная вещь. В таком понимании задач школы вопрос об уменьшении перегруженности учеников с сохранением обширной программы действительно неразрешим. Большой и справедливый упрек программа Л. Берара заслуживала еще недостаточным, а потому уже окончательно бесполезным изучением в продолжении четырех лет латинского и двух лет греческого языка в реальной секции, так как очевидно, что в такой короткий срок не могло быть достигнуто основательного знакомства ни с этими языками, ни тем более с античной культурой.

На некоторых интересных частностях этой реформы вроде установления особых часов по языкам и математике, если в классе больше 30 учеников; введения особых кружковых занятий; сосредоточения преподавания французского и древних языков, истории и географии в руках одного преподавателя; согласования программ приготовительных классов и начальных школ, допускающих отныне свободное поступление учеников Н. Ш. прямо без экзамена в VI или V класс лицея; увеличения ассигновки на стипендии до 2 миллионов франков; некоторых административных улучшениях и т. п. — мы не можем останавливаться (срв. еще табл. на стр. 304).

III.

Реформа Л. Берара была принята национальным блоком, при упорном противодействии левых партий. Она стала политическим вопросом. Обвинения в реакционности, недемократичности, узкости, непрактичности не предвещали ей ничего доброго. Выразителем мнения левого сектора Палаты и страны явился Э. Эррио, который определил позицию партий, ожидавших своего прихода к власти, таким образом (статья «Образование» в сборнике «Республиканская Политика», изданном накануне выборов 11 мая 1924 г., в целях пропаганды):

«То или иное изменение программы, та или иная доза латинского или греческого, введение новой науки не могут дать Франции то образование, в котором она нуждается. В настоящий момент во Франции классовая школа. Для народа сохраняется начальная школа. Самое большее, если ее ученик пойдет в высшее начальное училище. Для буржуазии, в силу ее привеллигированного экономического положения, дорога

Росписание уроков.

МУЖСКИЕ ЛИЦЕИ И КОЛЛЕЖИ

Предметы	6 кл.	5 кл.	4 кл.	3 кл.	Второй класс			Первый класс			Класс философии	Класс математики
					с греч.	без гречес.	Реальн. moderne	с греч.	без гречес.	Реальн. moderne		
Французский	4	4	3	4	3	5	5	3	5	5		
Литературн. изучение языка.....											2[1] 8½[2]	3
Философия												
Латинский	6	6	5	4	4	4		4	4			
Греческий			3	3	4			4				
История	2	2	2	2	2	2	2	} 3	3	3	} 3½	} 3½
География	1	1	1	1	1	1	1					
Иностранные языки[3]) ..	4	4	3	3	2	4	8 (4+4)	2	4	8 (4+4)	2	2
Математика	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	2 фак.	} 9½
Черчение												
Рисование	2	2	1½	1½	2 фак.	2 фак.	2 фак.	2 фак.	2 фак.	2 фак.	2 фак.	2 фак.
Физика и химия					2½	2½	2½	3	3	3	3	4½
Естествознание	1	1	1	1							2	2
Направление работ [4]) ..	2½	2½	2½									
Итого.....	24½	24½	24	22½	21½+2	21½+2	21½+2	23+2	23+2	23+2	21+4	24½+2

[1]) Французский, латинский, греческий.

[2]) История философии, патологическая и экспериментальная психология, эстетика, логика формальн., общая лингвистика, социология в виде дополнения (à titre complémentaire).

[3]) Один язык для всех. Только реальная секция 2-го и 1-го классов имеет два языка по 4 часа каждый.

[4]) Литература 1 ч. Иностранные языки 1 ч. и Естественные науки — ½ часа. Об этих уроках см. ниже в гл. III.

открыта в лицеи, а оттуда, в Университет. Третья Республика должна завершить дело Великой Революции. Надо дать демократии такой статут образования, который соответствовал бы социально ее политическому значению. Детям народа надо открыть дорогу к вершинам знания, но путей образования к ним должно быть много. Те, кто идут на заводы или в мастерские, должны получать солидное техническое образование.

«Наша 60—70-ти тысячная армия детей в технических школах слишком недостаточна для Франции, особенно в сравнении с Германией. Нельзя оставлять на счастье образование подмастерья. Это преступление. Надо провозгласить обязательное профессиональное образование на всех ступенях и во всех отраслях его. Этого повелительно требуют нужды страны; ни один ребенок не должен проходить из школы прямо в мастерскую. За начальным образованием должно следовать хорошее изучение ремесла. Но специальное образование должно быть основано на обще-культурном фонде, как противовес порабощению человека машиной».

Что же касается классицизма, то создание национального французского классицизма, включившего в себя идеи античности, возвышенные и облагороженные христианством, освободило французское среднее образование от необходимости навязывать всем изучение латинской, а тем более греческой культуры, в качестве обязательной общеобразовательной базы. Потому Эррио предлагает среднее образование разделить на две ветви, свободно избираемые учащимися и вполне равноправные: 1) классическую, ведущую в университет, и 2) реальную, ведущую в высшие технические школы, с усиленным преподаванием французской культуры, иностранных языков и специальных естественных наук. По второму типу надо построить все высшие начальные училища, технические и профессиональные школы, т. е. создать т. н. технические лицеи.

Появление статьи Э. Эррио, кандидата в премьер-министры, после всей газетной и журнальной полемики было весьма симптоматично. Было ясно, что победа левого блока сулит смерть реформе Л. Берара. Повидимому, она была не ко времени. Действительно так и случилось. Реформа 1923 г. чуть-чуть пережила поражение национального блока, просуществовав лишь один год. Со 2-го октября 1925 г. в лицеи и коллежи был введен новый учебный план, устранивший гегемонию классических дисциплин. Весь курс делится на две секции — А и В. В первой секции все *желающие* ученики, выбравшие ее, получают полное классическое образование, во второй секции древние языки заменены иностранными. Это было установление единого среднего образования, в котором секции А и В, имея одинаковые общие предметы, различаются между собою лишь в отношении древних и иностранных языков. Для установления реального, не фиктивного единства

средней школы ученики обеих секций по общим предметам соединяются в одном классе, слушая одних и тех же преподавателей. По утверждению инструкции к реформе 1925 г., такой организацией средней школы «восстановлен нормальный, так сказать, канонический тип среднего общего образования... Теперь оно и в своей системе и в методах согласовано со своей собственной природой и истинными целями среднего образования». Круг вновь замкнулся. Инструкции к новой программе, подписанные Де-Монзи, в полном соответствии со старинной школьной традицией Франции отказываются признавать за средним образованием второстепенную роль подготовки к жизненным карьерам и, по-прежнему, усматривают его цель 1) в приобщении к культуре и 2) в развитии человеческого духа. Утилитарное направление средней школы — это соскальзывание к задачам, чуждым ее внутреннему существу. Таким образом, весь спор между классиками и реалистами сводился в сущности к вопросу: может ли быть полноценное образование без классических дисциплин. Реформа 1925 г. ответила на него утвердительно. «Si l'honnête homme du dix-septième siècle etait obtenu par une éducation toute latine, l'homme cultivé du vingtième siècle ne peut plus être produit que par l'etroite association des disciplines littéraires et des disciplines scientifiques» (Journ. officiel, 1923, № 206, стр. 8651).

Это общее образование необходимо продолжать до полного сформирования ума, т. е. до окончания первого класса. Только в этом признании равноправности реального образования с классическим эта реформа совпала с тенденцией реформы Лейга 1902 г. Специализацию в лицеях, установленную Лейгом ,она безусловно отвергла, как начало чуждое всему строю французской средней школы.

Изменения программы*) коснулись только первых четырех классов. Второй цикл остался нетронутым. Вновь введена мо-

---

*) Программа вообще составилась так. В течении первых шести лет, от 6 до 1-го класса включительно, почти две трети росписания (13, 14, 15 часов) одинаковы для обеих секций. Ученики по одинаковой программе изучают французский язык и литературу, историю и географию, новый язык, рисование, а также математику, физику и естествознание. Кроме того ученики секци А изучают латинский (6 час. в VI и V кл., 5 ч. в IV кл. 4 ч. в III, II и I классах). Они начинают греческий язык в IV кл., но могут его заменить, начиная со II кл., какой-либо иностранной литературой и особым предметом, называющимся современной культурой. Ученики секции В получают дополнительное изучение французского языка, практические занятия по истории и географии, новому языку и естествознанию. С IV кл. они начинают изучение второго нового языка, и со II какой-либо иностранной литературы и культуры.

Этот план избегает поспешной специализации. Только после шестилетнего пребывания в школе, ученики должны делать выбор между либеральными и научными карьерами, т. е. между философским или математическим классами. Там программы остаются общими по истории и географии, новым языкам, естественным наукам, рисованию и даже логике и морали. Но в философском классе философии, психологии, логике, морали и метафизике посвящена почти половина времени (8½ ч.

раль, выброшенная Л. Бераром. Совершенно новым предметом является искусство, об особенностях преподавания которого будет сказано дальше. В методах преподавания заметен явный уклон к усилению лабораторных занятий и к активной проработке материала. Одна оригинальная особенность Бераровского учебного плана — именно особые часы для руководства и контроля работы отдельных учеников, сохранена и подчеркнута в нынешнем плане. Это не обычные уроки, где приобретаются новые знания, а время, уделяемое закреплению уже приобретенных знаний, часы для проверки правильности усвоения предшествующих уроков, испытание знаний ученика в отношении успехов всего класса. Во время этих занятий учитель делает тщательное изучение способностей и недостатков ребенка, выясняет, есть ли отсталость известных учеников следствие их физического недоразвития или каких-либо других причин, анализирует личность особо одаренных учеников, развивает у ребенка доверие к собственным силам, а также стремится уменьшить число неуспевающих учеников. Если в течение классных занятий учитель влияет на коллектив, то здесь он влияет на индивида. Поэтому число учеников на этих контрольных уроках ограничено. Необязательное посещение этих уроков умаляет их значение.

Не касаясь методов и целей преподавания всех предметов в лицеях Франции, мы не можем пройти мимо двух особенностей этой программы, свойственной лишь французской школе: это, во-первых, преподавание философии в философском отделении выпускного класса, всегда бывшее составной частью французского образования кроме некоторых реакционных эпох, и во-вторых, изучение шедевров, изучение искусства (а не истории искусства), в первый раз введенное в программу лицеев в 1925 г.

Это не есть обычное прохождение истории искусства, не рассмотрение ее с культурной точки зрения, не дополнительный курс к рисованию. Это — знакомство с подлинными выдающимися произведениями искусства. Оно преследует эстетическое развитие ученика, подготовку его к пониманию современного искусства. Предполагаемый метод — эстетический анализ произведения в связи с очень краткими сведениями о жизни и творчестве художника, с влияниями исторической и художественной среды. Технические детали даются в мере, необходимой для понимания самих произведений. Итак курс

в неделю), французской, латинской и греческой литературам 2 ч. в неделю, а на физику и химию отведено 3 ч., естествознание 2 ч. и на факультативную математику 2 ч. Наоборот, в математическом классе математика вместе с черчением поглощает 9½, физика и химия 4½ ч., естествознание 2 ч. в неделю. Этот учебный план с 1925 г. введен уже во всех Л. и К. в VI, V и IV классах. Он устанавливает рядом современные и классические дисциплины и позволяет путем других предметов получить широкое, солидное научное и литературное образование.

изучения шедевров искусства должен главным образом состоять: в живописи — в созерцании картин, в архитектуре — храмов и дворцов, в скульптуре — статуй, в музыке — в прослушании песен, сонат, симфоний. Несколько страниц критики или истории, кинематографические сеансы — лишь неустранимое дополнение к непосредственному изучению шедевров искусства. На четырнадцати полуторачасовых сеансах-уроках ученик прослушает произведения следующих композиторов: Люлли, Рамо, Баха, Генделя, Глюка, Гайдна, Моцарта, Бетховена, Шуберта, Мехюля, Россини, Мейербера, Вебера, Берлиоза, Мендельсона, Шумана, Шопена, Листа, Брамса, Рихарда Вагнера, Беллини, Верди, Гуно, Бизе, школу Цезаря Франка, новые тенденции, влияние русской музыки и творчество Дебюсси.

Преподавание философии в лицеях, по мысли официальных инструкций, оправдано вековой историей средней школы. Философия оказывает двойную услугу образованию: она дает синтез всего предшествующего образования и, внося в интелектуальную и моральную жизнь ученика некоторые общие принципы, готовит из него не только профессионала, но и гражданина. Философия в лицеях тщательно избегает мелочного копания в противоречивых доктринах, низводит до необходимого минимума исторический элемент философии, устраняет догматичность, схоластичность, терминологическую неясность и всю систему философии базирует на данных опыта и действительности, ставит ее в связь с моральными, социальными и экономическими проблемами жизни. Философское правило «нет фактов без идей» уступает место педагогическому принципу «нет идей без фактов».

Изучение иностранной современной культуры связано с преподаванием иностранных языков. Путем соответствующего подбора текстов и методического их объяснения учителем и учениками класс получает знакомство с нравами, обычаями, жизнью, мыслью, духом различных народов. В отношении Англии ученик таким путем ознакомится с пейзажами Великобритании, с ее заселением, кельтами и римской колонизацией, германскими и норманскими вторжениями, с соборами, замками и городами старой Англии, промышленными и угольными центрами новой Англии и в частности с Лондоном, а также с английским народом, его нравами и образованием, Оксфордом и Кембриджем, религиозностью и социальным чувством. По такому же методу ведется и изучение культуры Германии и Соединенных Штатов.

IV.

Итак среднее образование во Франции, называемое secondaire (вторичное), есть настоящая система образования, оканчивающаяся получением звания бакалавра. Оно, по мне-

нию одного американского наблюдателя (Ромэна), называется так не потому, что оно составляет середину некоторого непрерывного педагогического процесса, а потому, что оно есть высший род образования по сравнению с низшим образованием начальных школ. Ромэн считает, что французское среднее образование оказывает очень сильное влияние и на начальную и на высшую школу. В полную противоположность Англии оно играет во Франции выдающуюся роль потому, что огромная масса молодых людей, стремясь к получению звания бакалавра, хочет одновременно получить и достаточно серьезное, законченное образование, дающее прямой выход в жизнь. Поэтому в основе его лежат глубокие традиции. Французское среднее образование по старой педагогической концепции имеет не только учебное, но и социальное значение. Оно отличается и различным составом предметов и иным родом воспитания от образования, получаемого детьми рабочих классов. Не даром Каннский профессор Вейль называет лицеи «убежищем (apanage) буржуазии». По его мнению социальная эволюция вероятно сделает необходимым установление единой школы до 13 лет и введение бесплатности обучения в лицеях от 13 до 18 лет. Но и он, в согласии с другими французскими педагогами и общественными деятелями, полагает необходимым сохранение во Франции такого среднего образования, которое дает общее образование молодым людям, подводит их к высшей университетской и технической науке, а также создает интеллигенцию, необходимую демократии.

Внутренний режим лицеев довольно строг. Это огромные учреждения с пансионерами и приходящими учениками. Максимум сидячей работы (уроки, приготовление заданного, включая и рисование) в младших классах — 6—8 часов, в старших 10 часов. Уроки длятся по 55 минут, перемены 5 минут, кроме второй, между вторым и третьим уроком, в четверть часа. Вся жизнь лицея строго регламентирована. Подъем в 6½ или в 6 час. утра, смотря по возрасту детей и времени года, ½ часа на туалет и на маленькую прогулку во дворе. Начало занятий в 8 или 8½ ч. утра. Росписание составлено так, что днем остаются два часа, свободных от всяких школьных занятий. Занятия кончаются в 4—5 часов в зависимости от разных условий. Ученик отпускается из лицея два раза в месяц по воскресеньям. Остальные воскресенья предоставляются для отпуска лишь хорошим ученикам. Меню еженедельно устанавливается экономом и утверждается врачом лицея.

Ученики-католики могут присутствовать при богослужении и обрядах, совершаемых внутри лицеев. Протестанты или евреи могут быть по желанию родителей отводимы в храм или синагогу. При поступлении в лицей ученика отец его должен заполнить анкету с вопросами: какое религиозное образование отец желает дать своему сыну и т. п. За религиозное образование семья должна вносить специальную плату, по определе-

нию административного совета лицея (H. Vuibert. Annuaire de la jeunesse, 1918 г.). Режим коллежа ничем не отличается от режима лицеев. Плата за правоучение весьма различна в различных лицеях и коллежах, смотря по местности, классу, или возрасту.

Постановкой дела в лицеях французское общество в общем недовольно, так как они построены на централизме, бюрократизме, единообразии, отсутствии свободы у преподавательского персонала. «Наши лицеи не имеют истории. Печальное однообразие царит во всех лицеях страны». Вся их жизнь регулируется предписаниями из Парижа. Между преподавателями нет солидарности. Каждый уходит в свои занятия: директор*) в администрацию, учителя в преподавание, надзиратели в надзор за поведением учеников. Поэтому нет единства в деятельности всей организации. «В жизни лицея и в учебном деле роль директора огромна, учителей — ничтожна». Отсюда вытекает равнодушие к жизни учеников. Когда Министр Народного Просвещения предписал, несколько лет тому назад, учителям присутствовать в классах на пятиминутных переменах, учителя неохотно подчинились этому распоряжению и в конце концов подали жалобу в Сенат на незаконность его. Сенат однако эту жалобу учителей отклонил. Педагогические советы впервые появились в 1872 году. Они скоро потеряли всякое значение. Пришлось циркуляром 1882 года гальванизировать их, сделав существование их обязательным. Заседания педагогических советов происходят один раз в месяц. Председатель — директор лицея. Секретарь избирается. Протоколы отправляются начальству в Округ. Педагогический совет не обсуждает вопросов внутреннего порядка в лицеях, он рассматривает лишь педагогические вопросы, при чем предварительно бывают совещания специалистов по отдельным предметам, напр. филологов, натуралистов и т. п. Педагогический совет играет скорее совещательную, чем регулирующую роль. Общее направление обучения, выполнение программы, ведение экзаменов лежит на директоре, который, впрочем, как мы знаем, всецело руководится предписаниями высших властей. Поэтому деятельность совета может проявиться лишь во второстепенных вопросах: распределении учебного и внеучебного времени, установлении единства преподавания, в оценке успеха учеников, ученических работ (сочинений и т. п.)

Кроме Педагогического совета в лицеях существуют также еще несколько более мелких советов. *Дисциплинарный* совет рассматривает проступки учеников и составляется из директора, инспектора и нескольких преподавателей и надзирателей. Хотя директор имеет право временно даже удалять учеников из лицея, в важных случаях одобрение действий директора

*) Proviseur в лицеях, principal — в коллежах.

этим советом необходимо. *Классные* советы вырабатывают программу годовой и недельной работы учеников, а *Учебный* совет следит за своевременным и правильным прохождением учебных предметов. Административный совет ведает хозяйственной и финансовой частью лицея. Его состав очень оригинален. Членами его являются: префект, попечитель округа или его заместитель, мэр, директор лицея, эконом, представители, избранные учителями и надзирателями, а также два представителя от родителей, назначаемые Министром Н. Пр., по представлению попечителя Учебного Округа. Эти *административные* советы суть нечто иное, как преобразованные административные бюро наполеоновской эпохи. Вмешательство этих советов в хозяйственную жизнь лицея оставляет директору в этом отношении слабую полуавтономию. Умелое и тактичное руководство директора всеми этими органами создает хорошую моральную и учебную атмосферу в лицеях. Инспектор (censeur) поддерживает дисциплину и нравственный порядок среди учеников, контролирует внеклассные занятия в лицее (études). Ему подчинены репетиторы, помогающие приготовлению уроков и ежедневно представляющие детальные отчеты о занятиях каждого ученика своей группы (на одного репетитора полагается по 30 пансионеров). Инспектор также заведует ученической и учительской библиотеками.

Программы Лицеев неизменны на местах. Неизменен и состав предметов. Никаких отклонений от инструкций М. Н. П. не допускается. Дисциплина здесь, как и во всех закрытых учебных заведениях, при определенно установившихся порядках и правилах, по необходимости строгая и формальная. «Директор, поглощенный многообразными обязанностями, не может знать не только учеников, но даже учителей. Так можно готовить на бакалавра, но так нельзя воспитывать». Дисциплина одинакова по отношению к различным ученикам. Распределение времени и вся внутренняя жизнь лицеев во всей Франции одинаковы. Неудивительно, поэтому, что частные учебные заведения пользуются здесь большой популярностью, так как им предоставлена значительная свобода и в учебном и в административном отношении. Они лишены той мелочной регламентации, которая связывает «казенные лицеи». Поэтому каждое из них имеет свою индивидуальность. Они приспособливаются к жизни; стремятся приблизиться к потребностям населения. В земледельческих районах помимо специальных сельско-хозяйственных коллежей есть коллежи с сельско-хозяйственными отделениями. В некоторых промышленных областях шесть специальных лицеев занимаются подготовкой к высшей школе «Искусств и Ремесл». Есть несколько и коммерческих коллежей. Около 50 частных коллежей отводят очень серьезное место обучению ручному труду.

По статистическим данным книги Ришара количество средних учебных заведений во Франции было таково: в 1925 г.

мужских лицеев 126 (в Париже — 14, в деревне — 7), м. коллежей — 241, м. частных средних школ (écoles secondaires libres) — 126, а всего 493. Женских Лицеев 74 (в Париже — 7), коллежей 91, частных средних школ — 4, т. н. курсов по среднему образованию, включая курсы при Сорбонне и Католическом Институте — 40, а всего 209. В эту цифру, повидимому, входят также три бесплатных женских лицея Ордена Почетного Легиона с 800-ми учениц, которые получают полное образование, начиная с детской секции. В мужских средних школах в 1923—24 уч. году было 111.000 учащихся, в женских — 51.000.

Все Парижские лицеи, за исключением Лицея Людовика Великого, дают и классическое и реальное образование. В их режиме нет никаких резких отличий от режима провинциальных лицеев.

Город Париж ежегодно дает 180 тысяч франков на стипендии. Начиная с семнадцатилетнего возраста, ученики могут отпускаться из лицея одни, по письменному заявлению родителей. По четвергам лицеисты и ученики коллежей по установленной очереди посещают театр Французской Комедии для знакомства с классическими произведениями Франции.

Учителя лицеев и коллежей, а также высших народных училищ свое образование получают в Университетах и Высшей Педагогической Школе, где трехгодичный курс и 2 отделения — филологическое и естественно-научное, включающее математику. После сдачи экзаменов, в особой университетской Коллегии, за два курса студенты естественники и филологи получают звание licencié — лиценциата, звание которого не знала Россия. Хотя подготовка к лиценциату была чисто научной, а не педагогической специализацией, лиценциаты допускались к преподаванию в средних школах, ввиду недостатка преподавателей с законченным педагогическим образованием. После прохождения полн. курса высшей нормальной школы, научной и педагогической теоретической подготовки, а также трехнедельного практического стажа в лицее (цирк. 7 июля 1924 г.) преподаватель на основании своего диплома мог быть внесен в список т. н. агреже (agrégé), число которых определялось ежегодно Министром Н. Пр. по количеству свободных учительских штатных вакансий в лицеях страны. Этот титул, которого нельзя смешивать с ученым званием, был связан таким образом с преподавательским местом. Действительно, только лицо имеющее титул агреже может быть штатным преподавателем (professeurs titulaires) в лицеях*). Лиценциаты лишь допускаются к преподаванию (chargés de cours). Разница здесь не только в титуле, но и в жаловании. Преподаватели средних школ часто имеют и степень доктора, так

*) Недостаток агреже нарушает этот закон.

как во Франции нет резкой грани ни в общественном ни в материальном отношении между учителями средних школ и университетов. Надзирателями (répetiteurs, surveillants) Л. и К. могут быть, с 18 лет, лица, имеющие звание бакалавра или особые свидетельства на звание надзирателя средней школы, причем эти лица только после годового стажа могут быть штатными надзирателями. Надзиратели, имеющие лиценциат, могут быть допускаемы министром к преподаванию в качестве помощника учителя (professeurs adjoints) по ходатайству директора лицея, после благоприятного заключения Совещательного Комитета по делам среднего образования, если они имеют 2-х летний стаж и не менее 25 лет.

Корпоративная, профессиональная жизнь преподавателей долго не налаживалась. Первая национальная федерация, организовавшая большое общество взаимопомощи в 1896 г., погибла от всеобщего равнодушия. Но с 1902 по 1904 г. все сильнее и заметнее начинает проявляться дух ассоциации. В 1904 году образовалось четыре федерации: 1) надзирателей в коллежах; 2) надзирателей в лицеях; 3) преподавателей в коллежах и 4) преподавателей в лицеях. Наиболее жизненной и деятельной оказалось общество преподавателей лицеев. Ни один, ни педагогический ни профессиональный, вопрос не ускользнул от их внимания. Они постоянно делали по различным вопросам представления то в М. Н. П., то в Палату Депутатов. В 1919 г. в связи с требованием повышения жалования и медленностью министерства в этом отношении раздалась угроза забастовки. Но все же в 1920 г. учительские организации отклонили предложение о вступлении в Федерацию Чиновников и в Корпорацию интеллектуальных работников. Впрочем, положение с того времени изменилось. После разрешения правительства устраивать синдикаты чиновников, преподаватели низших школ вошли и во Всеобщую Конфедерацию труда и в Федерацию Чиновников. Синдикат учителей низших школ насчитывает 77.000 членов и ведет оживленную пропаганду синдикальных идей. Преподаватели коллежей на своем конгрессе 30 и 31 марта 1926 г. решили почти единогласно вступить в национальную Федерацию Чиновников.

Количество рабочих часов у преподавателей Сенского Департамента*) очень не велико, особенно по российским масштабам. По специальной математике 12 часов в неделю, реторике, философии, математике (1-ая кафедра) — тоже 12 часов, физике, химии, естествознанию, математике (2-ая кафедра), литературе во 2 и 3 классе, грамматике, иностранным языкам, литературе в реальном отделении — по 14 ч. В приготови-

*) Срв. A. Wissemans. Côde de l'enseignement secondaire. Lycées et collèges de garcons et de jeunes filles. L'enseignement secondaire libre. Paris. 1920. Librairie Hachette. — См. также книги Vuibert'a, Richard'a, Gastinel'я.

тельном классе 19 ч. В других департаментах время почти по всем предметам увеличено на один час в неделю.

Нижеследующая таблица указывает ставки основного жалованья в 1919 г. у преподавателей лицеев:*)

	Агреже	Штатн. преподават. не агреже	Лиценциат	Бакалавр
Высш. кл. (exept.)	13.500 фр.	12.700	11.600	9.500
1-ый ,,	12.600	11.800	10.800	8.850
2-ой ,,	11.700	10.900	10.000	8.200
3-ий ,,	10.800	10.000	9.200	7.550
4-ый ,,	9.900	9.100	8.400	6.900
5-ый ,,	9.900	8.200	7.600	6.200
6-ой ,,	8.100	7.300	6.800	5.600

Ставки преподавателей в коллежах несколько ниже. В каждом классе преподаватель должен пробыть не менее трех лет. Плата за уроки сверх нормы различна в зависимости от образования преподавателя и местонахождения школы. В парижском округе от 900 франков у агреже она падает до 450 у бакалавра и до 300 фр. у преподавателя гимнастики. В женских лицеях и основной склад и поурочная плата ниже чем в мужских. Как бы минимально ни было увеличение уроков преподавателя, оно может быть сделано только с одобрения учебного округа.

V.

Среднее женское образование до реформы 1925 г., уравнявшей его с мужским, всегда стояло очень низко. Оно существовало по схеме Камилла Си, установленной в 1880 г. Курс был короче мужского на 2 года и заканчивался классическими языками и сведениями, полезными будущей матери. Только незначительное меньшинство молодых девушек, путем дополнительной очень трудной работы, могло добираться до бакалауреата и тем самым и до университета. По мнению проф. Брунсвига из Collège de France, это образование было издевательством над женщиной и руководилось в своей основе цинической фразой Наполеона, что женщина может быть только хозяйкой или куртизанкой. Лишь настойчивость Пенлэве, неоднократно пытавшегося вывести женское образование из низкого состояния, позволила французской женщине получать с 1925 г., в основных предметах, образование не уступающее образованию мужских лицеев **).

*) В 1919 году франк составлял около $^1/_{10}$ доллара.

**) Теперь курс не пяти-, а шестилетний. В некоторых лицеях даже семилетний, подготовляющий ко второй и последней части бакалауреата, подобно философскому и математическому классу мужских лицеев. В

Теперь, на основании собранных нами материалов сделаем попытку общей характеристики французской средней школы. Сначала предоставим слово Альфреду Бине, известному психологу и организатору школьных исследований. В своей книге «Современные идеи о детях» (стр. 6) Бине писал: «Уже давно упрекают наш университет *) в злоупотреблении вербальным методом, который состоит в исключительном использовании словесной функции нашей души и превращает всякий урок в упражнение языка. Он ставит целью всякого образования хорошо выученный и воспроизводимый урок. Очевидно, что была допущена капитальная ошибка. Цель образования выработать определенную манеру мыслить и действовать и превратить ее в привычку для лучшего приготовления к жизни. Всякое образование, остающееся словесным, бесплодно, так как вербализм есть только символизм, а жизнь не есть слово. Другая ошибка обучения состоит в оставлении ученика в пассивности, в превращении его в какой-то приемник, сосуд, наполняемый познаниями. Нужно, чтобы школьник был активным, чтобы учение было тем возбудителем, на который ученик отвечает актами, изменяющими и улучшающими его поведение, указывающими на развитие его интеллекта и характера. В третьих, необходимо поставить такой вопрос: компенсирует ли получаемое учеником образование и воспитание то время и труд, которые он затрачивает на их усвоение. Очевидно, что и здесь можно многое сказать и критиковать».

С этим приговором несомненно согласно большинство выдающихся ученых, писателей, государственных деятелей Франции. Достаточно прочесть те обширные цитаты, которые приведены в книге Г. Лебона «Psychologie de l'éducation», чтобы убедиться в этом. Резюмируя этот калейдоскоп мнений в по-

---

шести классах всех трех секций лицея общими предметами являются: французский и иностранные языки, естествознание, история, география и рисование. Классическая секция с латинским и реальная без латинского готовят к первой части бакалауреата. Третья секция, выдающая лишь диплом об окончании лицея отличается тем, что в нее внесены так называемые женские предметы (progrement féminines: домашнее хозяйство, ручной труд, музыка) и дополнительные курсы по древней и иностранной литературе, психологии, морали и одному иностранному языку. Программа этой секции до третьего класса идентична с программами мужских лицеев по секции B (рельной). В нескольких лицеях существуют специальные отделения, в которых девушки, уже получившие диплом, занимаются подготовкой к поступлению на литературное и естественное отделение высшей нормальной школы по среднему образованию, в нормальную школу по высшему начальному образованию и в нормальную школу по техническому образованию.

*) Под именем Université Imperiale Наполеон понимал всю систему высшего и среднего образования, совокупность всех факультетов и коллежей. (Il sera formé sous le nom d'Universite impériale un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publics dans tout L'Empire, декрет 10 мая 1806 г.). Впоследствии слова «Императорский Университет» были заменены названием Université de France.

следовательном логическом ряде мыслей, можно придти к такому выводу, даже смягчив его.

Французское образование в значительной мере словесно. От начальной школы до университета молодой француз занимается только повторением уроков. Обучение заключается в разучивании учебников и в воспроизведении их в день экзамена. Сорокалетние попытки реформировать французское образование окончились неудачно, потому что не были учитываемы почти наследственные идеи воспитания и не были вскрыты истинные причины существующего положения. Постоянное изменение программ, удаление или введение какого-либо предмета, расширение или съужение его объема заслоняло истинную причину декаданса — устарелость методов преподавания. Не было внимательного отношения к вопросам о восприятии и закреплении знаний, к способам развития наблюдения, мышления, суждения. Мало думали о том, как научить ученика овладению методом предмета. На этом основании бывший ректор Парижского Университета, знаменитый математик Аппель мог сказать: «Французское образование не развивает духа научного анализа и есть только испытание памяти. Так как при этом мнемоническом преподавании индивидуальные способности и оригинальность неминуемо подавляются, то наши ученики очень часто не способны к личной самостоятельной работе».

Французской школьной системе свойствен довольно сильный консерватизм. Его корни надо искать и в психологии учительской массы и в настроении общественного мнения. Так устройство лицеев в деревне наталкивается на «непреодолимое желание» родителей по праздникам иметь детей возле себя. В уничтожении латинского языка видят посягательство на французскую культуру. Предоставление инициативы и свободы ученикам ограничено властями с их бюрократическими предписаниями. Уничтожение экзамена на бакалавра рассматривается как умаление престижа среднего образования. Попытки более радикального изменения образовательной системы парируются возражениями об особых свойствах латинской расы и т. д. Губительна в этом отношении роль преподавателей, которые, по мнению Раймонда Пуанкарэ, типичные чиновники, «лишь сознательно исполняющие свое дело, как необходимую работу, но не знающие своих учеников и не имеющие к ним никакого отношения». Это умонастроение преподавателей Г. Лебон объясняет плохим педагогическим образованием их. В виду резкости его характеристики привожу ее в собственных выражениях Лебона, который, будучи сторонником новых школ, несколько заостряет свою критику.

«Сфабрикованные по принципам экзаменационной школы, преподаватели не способны применять и даже понять иные методы и приемы преподавания. Они послушно склоняются перед министерскими циркулярами, принимают всякие измене-

ния программ, но все-таки продолжают обучать так, как они всегда обучали, потому что не могут обучать иначе. Книжное обучение наши учителя ведут прекрасно. Все, что нужно выдолбить наизусть, они вбивают в голову своих учеников. Но педагогическая ценность таких учителей ничтожна». В свое время мнемонический, иезуитский метод обучения может быть соответствовал духу времени и ничтожному количеству знаний тех эпох. Теперь же с безграничным расширением науки он не может более удовлетворять нашу школу. — Лучшее доказательство его негодности печальные результаты современного образования. После 6—7 лет изучения латинского языка ученики не могут «à livre ouvert» читать самого легкого автора, т. е. все эти годы пошли в пустую. Оценка и результатов и причин этого явления единодушна. Перевод рассматривается как дополнение грамматики, этимологии, формообразования и всех прочих тонкостей. «К счастью для ученика — меланхолически замечает Лебон. — он забывает всю эту китайщину на другой день после экзамена. Латинский язык он не забывает только потому, что он никогда и не знал его» (76 стр.). Те же приемы дают одинаково скверные результаты и в изучении иностранных языков. В преподавании литературы знакомство с классическими авторами подменяется чтением отрывков, произвольным толкованием преподавателей и изучением критики и истории. Учебник заслоняет живое целое великого искусства. В истории, если позволить себе каламбур — та же «история». Вместо изучения учреждений, нравов, обычаев, широких исторических картин и перспектив, общих идей — мелочное копание в отдельных датах и фактах, требуемых к экзамену. Вот как в коротких словах историк Лависс определяет эту тенденцию: «Тоненькие книжки, выученные наизусть, непонятные слова, отягчающие рассеянную память, чужие мнения, заученные, но не проработанные о не прочитанных шедеврах, о вызубренных для экзаменов формулах. Даже Бог и мораль вынесены за скобки». Не лучше обстоит дело и с преподаванием естественных наук: такое же мнемоническое изучение слов и учебников. В химии вместо практического изучения дюжины главных химических элементов ученику хотят дать энциклопедическое знание чуть ли не всей периодической системы Менделеева, а самое преподавание очень редко выходит из рамок демонстрации. В физике злоупотребляют описанием сложных аппаратов различной конструкции, тождественных в принципе, тем самым затемняя и самое явление и выводимые из него законы. У ученика от физики остается впечатление как о науке, изучающей какие-то машины. В математике заучивание теорем, стереотипных доказательств, типичных способов решения задач приводит к тому, что в высших специальных школах профессора вынуждены устраивать курсы для повторения элементарной математики (стр. 41 у Лебона).

После этих замечаний нам понятно, почему каждые десять лет Франция переживала реформу среднего образования, и почему все эти реформы били мимо цели; почему невозможно было коренное изменение французской школы в духе новых принципов, сторонниками которых является тот же, напр., Г. Лебон. Всё дело в том, что школьные учреждения, как литература, язык, верования, искусства и вообще всякий элемент культуры, не могут быть изменены без предварительной психологической подготовки общества и учительской массы. Революционная реформа невозможна во Франции. Здесь повидимому беспочвен и педагогический фашизм и педагогический большевизм. Перестройка школы по советскому образцу заменена во Франции постепенным устранением недостатков существующего школьного механизма. Хотя, перефразируя слова Винекена, можно было бы сказать, что французская школа есть «остров прошлого в мире настоящего», все же это прошлое постепенно теряет свой ветхий характер, модернизируется и превращается в нечто новое. Вместе с прогрессом общественной жизни в старую систему вносятся детальные улучшения, которые имеют положительное и реальное значение и для изменения всей системы. Самое главное, что педагогическая мысль не замирает. Она всегда в действии и под ее могучим напором в самых традиционных формах начинает пробуждаться иная жизнь.

В заключение мне хотелось бы предупредить одно вероятное недоразумение. Жестокая самокритика французского образования со стороны самых разнообразных деятелей не должна быть истолкована таким образом, что французское образование так безнадежно плохо, что его следует только разрушить. Нужно понять ту высоту требований, которые предъявляются к средней школе этими лицами, чтобы почувствовать потребность смягчения как будто уже произносимого обвинительного приговора. Иначе не понятно, как Франция, эта несомненно великая страна, с такой будто бы постановкой образования может быть передовой страной мира, может творить мировую литературу, наполнять мир научными открытиями, обогащать человечество философскими умозрениями, жить в напряженной полноте искусства и творчества. Мнение Л. Н. Толстого, что учит не школа, а жизнь несомненно недостаточное объяснение. Нет — учит и то и другое. Одна жизнь не может дать человеку той окончательной шлифовки, которая предполагает предварительную грубую обработку ума, не может поставить его на ту первую ступень, которую надо завоевать, чтобы подняться выше своей среды или своего времени. И если мысль Л. Толстого более справедлива в отношении массовой, народной школы, то она делается все более и более недостоверной, когда мы подымаемся по лестнице образования к его вершинам. Жизнь учит всей совокупностью своих явлений, невольно захватывающими интересами дня, носящимися как бы

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 319 - 338

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

в воздухе идеями, великими и мелкими событиями. Но в этом жизненном процессе роль школы состоит в развитии личности ученика и в снабжении его техническими средствами для преодоления требований жизни во всех ее сферах. Эту свою провиденциальную роль французская школа выполняет то лучше, то хуже, но она все-таки ее выполняет.

Н. А. Парманин.

К идеологии и практике сокольства в свете современности.

В дни 4—6 июля сего года состоялся в Праге VIII Всесокольский Слет. Описаниям внешних картин и эпизодов слета и трехдневных празднеств, с ним связанных, посвящено было множество статей, к которым часто приложены были иллюстрации разных моментов, так что вся картина слета достаточно ярко передана в них всем читателям, интересующимся сокольским движением. Из тех же газет читатель знает уже и о том глубоком и искреннем национальном чувстве и его проявлении во вне, которое всюду сопутствовало соколам: при встрече их на огромном стадионе, «Слетище», занимавшем 50 десятин земли и вмещавшем около 200.000 зрителей, при их парадных шествиях по городу и, наконец, при их проводах по окончании слета. Повторять здесь, хотя бы в десятой части, сообщенное уже в печати совершенно невозможно. Не будем мы повторять здесь и всего того, что уже известно читателю «Русской Школы за рубежом» о сокольстве и сокольском движении в Чехии и его истории, ибо этому важному в национальной и политической истории Чехии движению уже была посвящена статья в первом номере журнала, к которой и возможно отослать читателя, если он не знаком с организацией и практикой сокольства. Цель автора настоящей небольшой статьи фиксировать в кратких словах отношение современных деятелей к сокольству и их понимание идеологии этого движения в свете современности и ее движущих стимулов.

Вот что пишет маститый президент Чехословацкой республики Т. Г. Масарик, на глазах которого сокольство родилось, развивалось и достигло своего расцвета в наши дни, — в своем послании к сокольству:

> «Тырш прямо гениальным и творческим почином гармонически соединил античный идеал красоты-добра с нашей народной программой, требующей синтеза благородного чешства с чистым человечеством. Тырш создал сокольскую общину и внушил ей ту силу и мужество, которые одинаково избегают как грубости и насилия, так и сентиментализма слабенького панибратства. Великие примеры нашего славного прошлого — Жижка и его несокрушимая храбрость в защите правды и народа и бескорыстный пацифизм Хельчицкого нашли в идее сокольства свое гармоническое выражение. Тырш в согласии с тогдашним младшим поколением был вдохновенный демократ и сокольским братством сознательно служил демократии и освобождению на-

рода. Приветствую поэтому, братья, ваш слет, ибо пришел он, действительно, кстати, чтобы всех мыслящих наглядно научить, что значит демократическое единство: организованность, дисциплина, подготовка. И это организованное, дисциплинированное, подготовленное целое, эта наша прекрасная сокольская община имеет теперь собственное значение: она затеняет нынешние политические нелады и низводит их до переходных фаз нашего политического развития. Когда я окидываю взором эти массы соколов и соколок, молодых и старых, я вновь и вновь сознаю, что каждый коллектив должен быть во власти и должен быть ведом идеею, идеею взятою и сохраненною единицами, ведущими коллектив и одновременно ему служащими. В этом смысле *Сокольство и его идея являются живым образцом и поучением народа и республики.*

Сокольский слет это не только эти прекрасные упражнения на стадионе. Мне пришлось увидеть, что есть за этим стадионом — все эти приспособления для охраны чистоты участников упражнений и посетителей, учреждения гигиенические, питательные пункты и т. д.; к этому представим себе всю ту работу, подготовленную не только в Праге, а в целой республике, эту быструю постройку целого стадиона, дорогу сотен тысяч до Праги, заготовку помещений для жилья и ночлега и т. д., — из сотен и тысяч разных родов выполнений и мер возникло это блестящее целое.

Не могу не вспомнить о нашей столице Праге: как ее администрация и все граждане поспешили навстречу удаче слета; одинаково власть и объединенные министерства. Всем этим организациям и всем отдельным лицам выражаю сокольскую благодарность. Наздар!»

Мы привели целиком все послание президента республики. В подчеркнутых словах — высокое признание и оценка роли сокольства в жизни народной и государственной. Далее имеем печатно выраженное мнение министра иностранных дел Ч.-С. Республики, одного из наиболее популярных в мире чехов современности д-ра Эдуарда Бенеша, в статье его «Сокольство и его значение для нации и государства». «Наша проблема — говорит Бенеш — проблема маленького народа. Характер этой проблемы определяет и внешнюю политику Ч.-С. Республики: наше сотрудничество обеспечено каждому международному начинанию, которое служит созданию международного правового порядка на демократической основе». А потому: «Мы никогда не забываем и не должны забывать, что важнейшая составная часть этой проблемы — вопрос о наших собственных физических, моральных и культурных силах. Маленький народ... должен прежде всего быть внутренне здоровым и сильным, должен выдаваться светлыми, положительными качествами... У всех нас должен быть на первом плане идеал физической и мораль-

ной силы. Этот идеал я нахожу точно формулированным в идеях основателей сокольства, идеях, которые наследники основателей сокольства сумели блестяще развить и превратить в действия. Если мы говорим о прошлом, мы должны подчеркнуть ту роль, которую сокольство играло в освобождении нации. Если же говорить о современности — мы должны отчетливо подчеркнуть те основы, которые сокольство дает нации своей заботой о физическом здоровье и красоте, основы, столь же нужные для самостоятельности народа, как и для народа, отстаивающего свою свободу. Сокольство, основанное на демократии, которое рядом с задачами физического воспитания преследует задачи воспитания моральной личности, характера, демократической правдивости и ответственности имеет в независимом государстве возвышенное значение..., помогая в решении проблемы малого народа внутри народа и через народ».

Если мы от государственных людей современной Чехии обратимся к представителям научной мысли, то наиболее ярко говорит о роли сокольства профессор д-р К. Вейгнер в своей статье «Миссия сокольства».

«Нет более важной и более спешной задачи», пишет проф. Вейгнер, «в подготовке человека для всей его жизни, чем привести к полному здоровому развитию все его способности и телесные, духовные и моральные силы, которые человек унаследовал от своих отцов». Сокольскую программу в этом направлении Вейгнер определяет следующими словами: «*Здоровье, сила, красота духа и тела*». И далее: «Духовно, телесно и нравственно лучшими, к работе и творчеству культурных и моральных ценностей лучше приспособленными должны выйти мужчины и женщины в жизнь из сокольских зал для упражнений». Эти задачи заключаются в программе Сокола. Д-р Мирослав Тырш — основатель сокольских организаций — выразил их в следующих словах: «Хранить общую национальную идею: повышение силы и здоровья, а через это повышать важность, работоспособность и защитоспособность нации», «Любовь к отечеству священная почва, на которой в древнем и новом мире всегда росли и успевали телесные упражнения». «Ты чех, ты сын своего народа, который больше всех живущих на земле нуждается в напряжении всех своих сил, чтобы сохранить свое существо. Чем меньше наше число, тем более мы должны рассчитывать на каждого из нас».

«Всю программу Тырша», пишет Вейгнер, «можно выразить в одном положении: «Civium vires — civitatis vis (Силы граждан — сила государства). Идеи Тырша дали сокольству и его стремлениям твердое направление, определили не только цель, но и пути к ней. Реальность идей Тырша получила величайшее жизненное испытание в мировой войне: они воплотились в освобождении нации и в участии сокольства в создании самостоятельного государства». И Вейгнер цитирует Махара: «Возникновение Сокола было, возможно, наиболее плодотвор-

ным, наиболее красивым моментом в нашем национальном развитии. Это была народная армия, братский дух которой был отзвуком духа гусситских войск, демократизм которой представлял собой дыхание молодой нации, лишенной в противореформации своей аристократии, а позже и своей буржуазии... Национальная армия шла всегда вперед, всегда с теми и за теми, кто не знал перемирия».

«Тырш» — пишет Вейгнер «дал сокольству известные идеалы и сокольство поверило в них, и верит в них и сейчас, и следует им. Уже это одно есть достаточное основание для существования сокола и это объясняет также смысл и направление деятельности сокола после мировой катастрофы. Чешская сокольская община уже в марте 1919 года представила правительству республики пространный меморандум, где основательно изложены задачи физического воспитания в обновленном государстве как основной элемент национального воспитания». Нужно особенно отметить, что сокольство, тотчас же после восстановления государственной независимости, потребовало введения обязательного физического воспитания, в правильном понимании его значения для нации и государства. Как основательно сделана была эта работа, показывает хотя бы беглый просмотр тех требований, которые выставило сокольство. Мы приведем лишь некоторые из них:

1. Физическое воспитание нужно направлять в духе Сокола.

2. Систему Тырша нужно ввести в законодательном порядке как основу обучения в школе и в армии.

3. Физическое воспитание обязательно вводится во всех народных, средних, профессиональных, дополнительных и высших школах, как казенных, так и частных, как для мужской, так и для женской молодежи.

4) Закон обязывает посещением физических упражнений молодежь школьного возраста и взрослых, женщин до 20 лет, а мужчин до 21-летнего возраста.

5) Мужчины, показавшие особые способности, пользуются особыми преимуществами в военной службе.

6) Физическое воспитание в школах должно быть поручено специально образованным учителям. Физическое воспитание юношества вне школы должно быть поручено руководителям и руководительницам отрядов населения, которые подверглись особому испытанию.

7) Нужно создать высшую школу, специальную библиотеку и музей по физическому воспитанию.

8) Должно законом обязать каждую общину озаботиться созданием соответственно оборудованных гимнастических зал и площадок для игр, величина и число которых находится в зависимости от количества населения и числа учащихся.

9) Союзы для развития физических упражнений всемерно поддерживать общинами и государством.

Эти предложения выражают ясно и определенно целую программу физического воспитания в связи с потребностями государства и нации.

В декабре 1924 года собрался VII общий конгресс чешской сокольской общины — высшая инстанция сокольской организации. Этот конгресс обсуждал не только вопросы внутренней организации, но также и многие задачи в рамках культурных потребностей нации. Дебаты велись на темы: Сокольство и здоровье, сокольское воспитание и методы, Тыршова система и дух в школе, сокольство и защитоспособность, сокол и гражданин, сокольство и нация, сокольство и славянство, сокольство и социализм, сокольство и религия. В этом перечне видим, как разнообразны задачи и проблемы, которые сокольство ставит перед собой и хочет найти правильный путь для их реального решения.

Программа VII конгресса развертывает перед нами картину сокольского духа и его рабочих методов: члены Сокола приглашаются подумать обо всех жгучих социальных и философских проблемах, об отношении человека к человеку, к семье, общине, государству, нации и человечеству, чтобы результат этой мысли мог выразиться в определенном мировоззрении, за которым Сокол шел бы последовательно, *следуя постоянно заповеди истинного братства, чтобы везде и всегда против всякого зла и против всякого насилия бороться.* Уважение к убеждению, уважение основ совести, веры и духа, взаимное уважение членов друг к другу позволяют совместную работу всех состояний и всех прогрессивных государственных партий в сокольском братстве.

Насколько жизненна и жизнеспособна программа сокольской деятельности? Жизнь так отвечает на этот законный вопрос. За 60 лет со времени основания Сокола в Чехии создались многие новые организации для физического воспитания, или лучше сказать: эти организации отделились от сокольских союзов. Причина этого отщепления состоит в том, что сокольская программа не соответствовала задачам отдельных политических партий, почему те и основали свои партийные организации для физического развития с целью — служить известной политической цели. Было бы очень трудно привести доказательства, что́ в системе или методе этих организаций *нового* или *лучшего* с системой и методой сокольства. Для оценки же внутренней силы притяжения сокольства может служит нижеследующая таблица (см. табл. на стр. 325).

Из этой таблицы видно, что число участников Сокола вдвое больше, чем число участников остальных трех гимнастических союзов вместе взятых.

Сейчас же после воссоздания чешского государства сокольство, как выше было упомянуто, устремилось к созданию

Организации	Число союз.	Общее ч. членов	Мужчин Женщин	Подрост.	Школьн.
Сокол	3.121	644.846	350.295 97.869	79.130 36.818	215.448 110.615
Рабоч. гимнаст. союзы—ДТІ.	881	96.606	49.000 11.439	14.142 6.295	33.374 16.291
Орел	1.250	125.934	71.002 10.699	18.064 9.117	36.868 18.792
Коммунист. раб. гимн. союзы	1.090	94.981	47.745 10.860	13.318 6.171	33.918 17.052

высшей школы физического воспитания. Вследствие недостатка средств это требование осталось неисполненным. Между тем создались государственные курсы гимнастических упражнений, задачей которых является будить интерес к физическому воспитанию, определять его цели и давать единство направления в физическом воспитании. Слушание этих курсов факультативно, но посетителям многодневных курсов облегчаются расходы на путешествие. Из общего числа посетителей всех курсов — 6.610 в 1925 году — 52,57% были члены сокольских организаций.

Сокольство имеет в Тыршовом Доме свою собственную постоянную школу, которая требует около 600.000 кч. расходов в год. Эта школа вместе с тем самым правильным образом посещает государственные курсы физических упражнений. Откуда же эта охота к работе?

Сокольство — обязанность. Кто берет на себя эту обязанность, не ждет никакой награды в сознании, что не всегда жнет тот, кто сеет.

«Из верной гражданской общности всех душ и сердец Сокола течет источник той скрытой силы, которая необходима для сокольских обязанностей, из чистой и действенной любви к ближнему и к всей нации светит красота жизни. Мы убежденно верим, что это сознание обязанностей и эта любовь послужит во благо VIII Всесокольскому Конгрессу, а Чехословацкой нации и государству благословением». Так заканчивает свою содержательную статью проф. Вейгнер.

VIII Всесокольский Слет прошел только что перед нашими глазами. Он явил лишь полное доказательство того, что цели, поставленные сокольством, достигаются блестяще в общенациональном масштабе. Организованность, дисциплина совершенно военная, но сколько в них человечности и любви к ближнему, разлитой везде и всюду.

Изящные и плавные упражнения на свежем воздухе не были ни на секунду нарушены на обширном стадионе, когда налетевший шквал с грозой и дождем превратил арену в сплош-

ную лужу. Все было доделано до конца без того, чтобы один член этого железного коллектива дрогнул или спутал общий ритм.

Когда десятки тысяч соколов проходили маршем по улицам и площадям Праги, проделывая сложные эволюции в узких для таких живых масс местах, можно было куда угодно пустить ребенка: ему всюду было обеспечено место впереди всех, как растущему гражданину свободной демократической республики. Красиво, мощно, величественно и глубоко, глубоко человечно...

Проф. **Н. Могилянский.**

Художественная сторона рисунка в детском творчестве.

В литературе о детском творчестве часто принято сравнивать маленького рисовальщика с действительным художником. И правда, мы находим много общих черт сопутствующих творчеству того и другого.

Хотя фантазия ребенка и взрослого резко различаются между собой, однако основа ее — эмоциональные переживания сближают их и позволяют нам акт этот обозначить одним общим словом — творчество. Естественно, что взрослый художник, сам активный творец, рассматривая рисунки ребенка будет стараться находить те же законы и подходы к изображению, как приемы тушевания красками и карандашом, композиция цвета и формы и т. п., какие он сам усматривает в искусстве изображения, но в то же время предъявляя к детям требования, сообразующиеся с их возрастом.

Здесь удивительно легко заблудиться в той массе прекрасного и разнообразного материала, который фонтаном льется из под карандаша и кисти живого ребенка.

К изучению детского рисунка надо подходить осторожно, критически относясь ко многим его проявлениям.

Художественная правда детей и взрослого имеет так много общего.

В самом деле, искусство народов вступило на порог, когда и массы понимают красоту и силу психологического действия цвета — таково признание Маттиса. Гончаровой и др. Дети также предпочитают закрашивать предметы локальными цветами: небо — голубым цветом, распустившееся дерево — зеленым и т. п. Форма, как изображение предмета во времени. впервые понятая Сезанном и у нас интересно разработанная Машковым, Яковлевым, Григорьевым и др..., не напоминает ли это своеобразное тушевание «со всех сторон» у ребенка, при котором трудно установить источник света...? Нам могут попадаться детские рисунки, где действительно гармонически сочетается то, что так неотъемлемо характерно для художественного произведения взрослого. Однако, насколько у ребенка это сознательно, а не случайно, следует считать сомнительным.

В настоящем мы коснемся тех сомнительных, псевдо-художественных сторон рисунка, которые попадаются в детском творчестве. Не предполагая исчерпать весь материал, могущий встретиться на пути преподавания, мы коснемся лишь некоторых ярких случаев из собственной практики, характеризующих нашу мысль.

Нижепомещенный рисунок исполнен мальчиком 10 лет более или менее успевающим в рисовании по фантазии. На рисунке № 1 изображен старый средневековый замок, частью закрытый бугром. Облако и две птицы придают известное спокойствие и, как нельзя лучше, вяжутся с монументальностью здания. Три воина в латах, шлемах и с пиками в руках шествуют один за другим, и это шествие и их стройный порядок только усиливают впечатление величия и придают какую-то силу и самому замку и воинам и птицам и спокойному небу...

Рис. 1.

У взрослого действительно могут создаться подобные настроения, рассматривая этот рисунок, но это только у взрослого. Автору же лишь стоит взяться за вариацию замка, как вся «художественность» пропадает. Катящийся автомобиль, произведение далеко не средневекового века, и специально для него сделанные ворота в стене замка сразу вызывают у нас новые впечатления и нарушают картину прежнего настроения.

Расшифровывая искусство ребенка, мы должны признать, что получающийся «замысл» нередко носит случайный характер и зачастую бывает несознаваем им самим. Где-нибудь виденная картинка, потом полузабытая, оставляет в памяти след и при рисовании, напр., картины «Замка» выплывает на поверхность бессознательно.

Лишь то содержание, которое связывается с общим развитием ребенка, может быть принято и оценено с этой стороны по заслугам.

На рисунке № 3 мы видим интересный кусок декоративного мотива. Этот огромный, больше человеческого роста, цветок с двумя почками и маленькой фигурой девочки вводит нас во что-то сказочное, наполненное волшебством...

Это ли не фантазия?

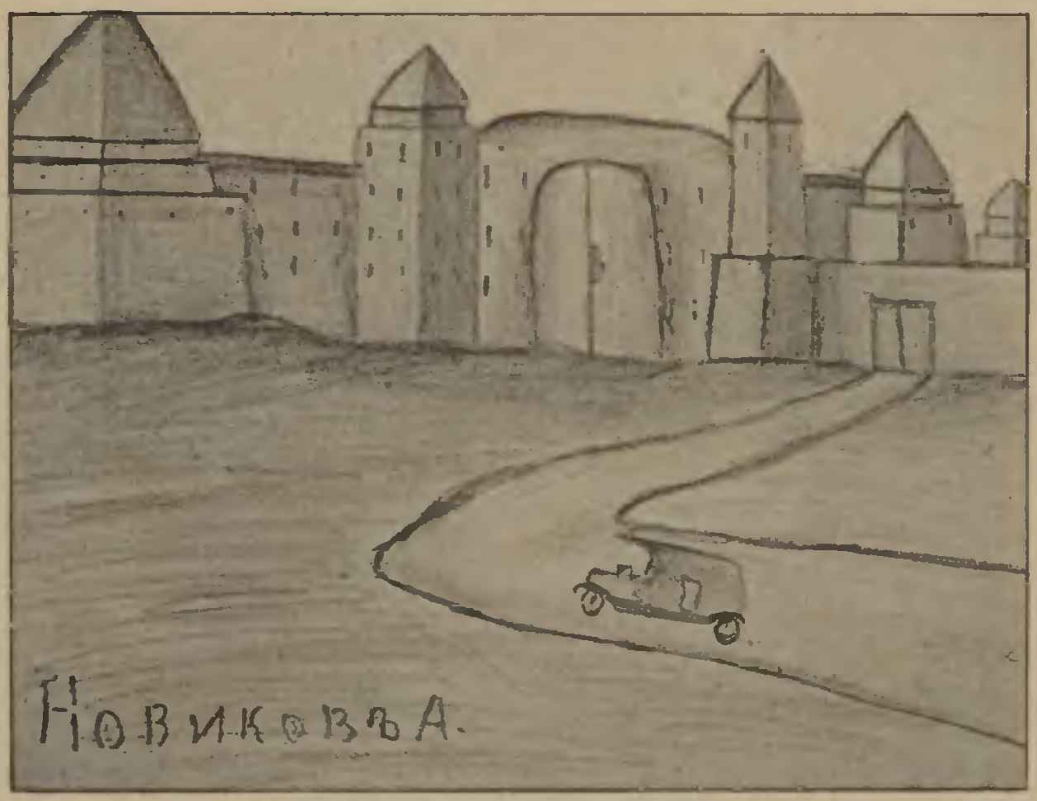

Рис. 2.

В рисунке правильно соблюден закон равновесия массы. Листья, цветок, бутоны и сама девочка слегка упрощены, стилизованы, особенно просто вышла фигура и лицо, на котором отсутствует обозначение рта и носа.

Рисунок прекрасен, такой композиции позавидовал бы и сам Судейкин.

Но нам придется разочароваться, если мы заглянем глубже в психиологию творчества 8-ми летнего ребенка и к тому же, в данном случае, неспособного к рисованию. Ряд тушеванных линий наверху представляет — небо, а то состояние ребенка, когда он не отдает даже приблизительного отчета в пропорции частей предметов между собой, окончательно убеждает нас в случайности композиции. Да наконец перед нами не декоративный мотив, а жанровая сценка: девочка в саду. Автор хо-

тел проверить, «пережить» то состояние, какое появляется, когда бываешь в саду. Девочка, по признанию автора, играет и, действительно, в воображении детей сад создан для игры, где можно заняться любимым делом. Даже больше, автор хотел показать эту картину, наполненную горячими лучами солнца, мы видим справа от девочки тень, падающую на землю.

Рис. 3.

Таким образом, композицию, стилизацию нельзя считать свойственной младшему возрасту, и если мы можем заметить то и другое на рисунках детей, то оно носит более примитивный характер, чем как это может иногда казаться взрослому.

Два нижеприводимые рисунка исполнены мальчиками разного возраста, № 4 (карандашом) — 8 лет, № 5 (в красках) 11 лет.

Первый рисунок представляет изображение севера. Два путешественника с ружьями на плечах шествуют по глыбам льда, так прекрасно графически выраженным черными, зигза-

гообразными линиями. Кругом все бело, всюду снег и только две точки путешественников выделяются черным пятном на фоне северного пейзажа.

К сожалению, следующий рисунок (см. № 5) мы вынуждены воспроизвести фотографией, поэтому приходится ограничиться лишь описанием рисунка. Считаясь также с относительным искажением фотографией тональностей некоторых цветов и оттенков, мы умышленно отделили двумя чертами берег от моря,

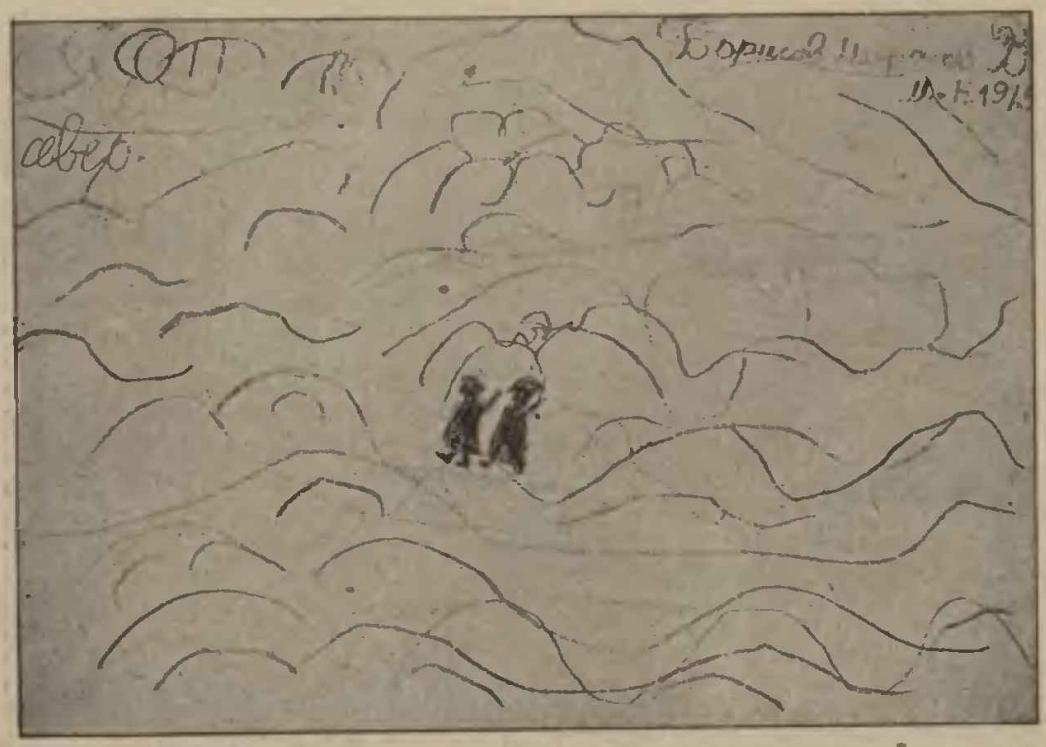

Рис. 4.

боясь, что они могут слиться между собой, или подойти по тону очень близко и исказить тем самым композицию картины. В раскраске берег — желтоватый, слабее по тону сине-зеленого моря.

Рисунок изображает пасмурный, дождливый день на море. К маяку подходит корабль. Ветер слегка шелестит по листьям, мы узнаем это по их однородному направлению вправо. Дождь льет, оставляя после себя местами как бы сплошные полосы воды.

Настроение дождливого дня, сырости, влаги бесспорно передано удачно, но, вглядываясь в раскраску, мы еще больше поразимся, когда заметим, как искусно она положена в смысле цвета. Прежде всего и самое главное здесь соблюдено то, что дается путем большой практики рисовальщику, здесь правильно взяты рефлексы в теневых частях (так как и в сером дне есть свет и тень) тем же цветом, что и легкие просветы

еще слегка неисчезнувшего синего неба. Эти просветы, белые паруса и маяк закрашены одной краской — ультрамарином. Далее мы видим тот же цвет и в рефлексах стволов деревьев, благодаря чему еще больше усиливается впечатление композиции в красочном отношении. Сине-зеленая вода действительно во время дождя становится «серой» и заметно слабее отражает цвет неба, и поэтому правильно автор в синюю краску ввел еще немного желто-зеленой, и таким путем серая вода прекрасно связалась с желто-зеленым берегом моря.

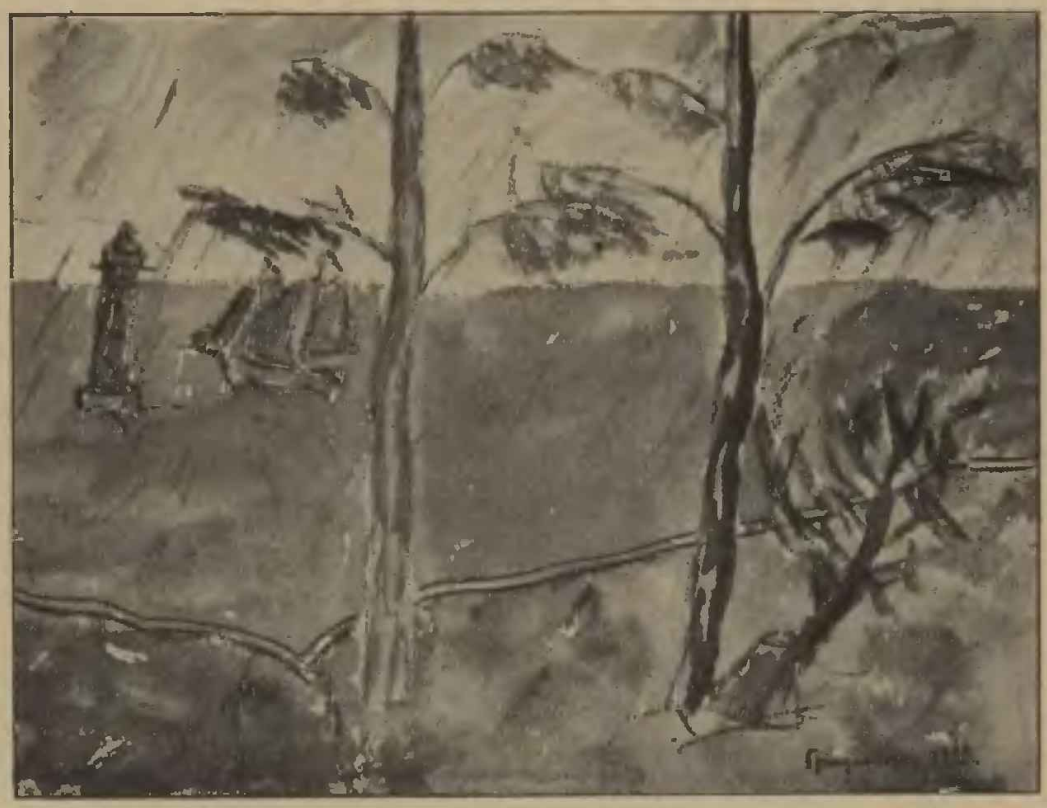

Рис. 5.

Но самое главное, как в первой, так и во второй картине, вы чувствуете фактуру материала, в одном случае карандаш, в другом уверенную кисть. Эти смелые штрихи и мазки напоминают вам картины смелого Ван-Гога.

Само собой, все эти ощущения, которые могут вызвать рисунки детей, недоступны самим авторам. Фактура материала детьми неосознается в нашем понимании, и это действительно так, если мы проследим постепенное развитие ребенка.

Совершенно бессознательно для себя, начиная с «игры карандашом» на бумаге, становясь затем творцом и переживая изображаемое, ребенок вместе с тем стремится одолеть пространство, победить эту тугость развития зрительных восприятий на плоскости. В это время для ребенка мало нарисовать

просто, как попало, передавая лишь идею задуманного, нет, он стремится нарисовать хорошо, возможно лучше, чтобы это сочеталось с его графическим развитием.

И мы видим, развиваясь далее, приобретая навыки и в смысле пространственной расстановки элементов и в смысле их пропорций, он теряет высшую свою наивность, так близко граничащую с проявлением высшей мудрости человека. Незаметно для себя ребенок пришел к мысли, что он разучился рисовать, и это действительно так, так как, потеряв способность изображать наивно, он еще не приобрел твердых знаний, которые могли бы выдержать критику разума. Природа как бы смеется над ребенком, заставляя его проделать ряд упражнений и затем приводя к мысли о его неспособности рисовать. Раз так, то для чего же необходимо рисовать ребенку в младшем возрасте?

Здесь покоится чрезвычайно важный психо-физический процесс созревания.

Рисование, как и игра, позволяет ребенку слиться с окружающим миром, быть участником всего живого.

Именно этот взгляд и нужно положить в основу при изучении детского рисунка.

Таким образом, подходя к оценке художественной стороны детского рисунка, мы прежде всего должны считаться с автором, его вкусами и запросами.

Дети очень любят, за малым исключением, яркие, пестрые, живые цвета. Дети восхищаются аккуратностью рисунка, хорошо положенными красками, не замазанными и не выходящими за края очерченных фигур.

Их понимание пропорции относительное, как понимание и пространственных сокращений, поэтому и картографический и рентгеновский рисунок может удовлетворить их эстетический вкус.

Наконец от детского творчества нельзя отнять и содержание, играющее первенствующую роль в эмоциональных переживаниях и бесспорно принимающее большое участие в оценке работы.

Достижение ребенком этих задач в собственном рисунке и надо признать выражением его художественной стороны.

Михаил Хрисогонов.

«Поновичи-Храстовец».

Что и как читать детям?*)

Современная педагогика считает основной задачей воспитания — *помощь* ребенку в его росте и развитии. Помощь эта сводится к созданию надлежащих условий, в которых физическая и «умственная» жизнь ребенка протекала-бы в соответствии с его потребностями. Талант и умение воспитателя должны быть направлены на то, чтоб уловить и понять, в чем эти «подлинные» потребности ребенка состоят, и суметь их отличить от простых капризов — с одной стороны, и болезненных уклонов — с другой. Но одного таланта и умения мало для выполнения данной задачи воспитания: воспитателю, кроме того, необходимо**) еще знание ребенка в целом, знание физических и психических основ его существа.

Всеми давно признано, что знание основ физиологического развития ребенка элементарно-необходимо для воспитателя: ведь важность телесного здоровья и зависимость от него здоровья «духа» установлены уже в глубокой древности. Но лишь исследования последнего времени с несомненностью установили и обратную зависимость: только при здоровом состоянии духа возможно полное физическое здоровье***).

Непреложная важность душевного здоровья для общего состояния человека ставит воспитателя, в первую очередь, пред необходимостью изучить основные нормы духовного роста и развития ребенка в такой-же мере (если не в большей), как и основы его физиологического развития. В большей мере потому, что уловить ход душевной жизни, в силу особенностей ее природы, очень трудно, а еще и потому, что основы психологии, особенно психологии ребенка, далеко еще не так определенно установлены, как то имеем мы в области физиологии.

С этой точки зрения — соответствия воспитания нормальным потребностям (духовным, как и физическим) ребенка — воспитатель должен подходить к ребенку во всех вопросах его жизни: и в вопросе об его учении, и в вопросе об его развлечениях, и в вопросе об его чтении.

---

*) *От редакции:* Эта статья, посвященная вопросам детского чтения в раннем возрасте (до 8-ми лет), — одна из серии статей по данному вопросу. Редакция предполагает в дальнейшем поместить статьи о детском чтении в среднем возрасте, о «дрянной» (Schund) и вредной литературе и борьбе с ней, о детских журналах, о детских библиотеках и постановке дела детского чтения в разн. странах (Россия, Германия, Америка).

**) Само собою разумеется, что ему в первую очередь необходима любовь и чуткость к ребенку.

***) Здоровый «дух» — необходимое, но не единственное условие физического здоровья: по отношению к болезням он сообщает большую сопротивляемость и невосприимчивость.

При этом воспитатель, согласно основам новейшей педагогики, должен непременно считаться с тем, что рост и развитие ребенка в каждый данный период его жизни имеют свою абсолютную ценность, независимо от того значения, которое они могут иметь для будущего взрослого человека. «Каждый возраст имеет свои права», и их охрана и осуществление в детские и отроческие годы — святая обязанность родителей, воспитателей, государства, всего человечества.

Таким образом, основная предпосылка при разрешении всех вопросов детской жизни гласит: *ребенок и его детские годы — самоцель.*

Эту-же основную предпосылку мы должны помнить, подходя к вопросу о детском чтении.

Чтение, как и всё, входящее в обиход детской жизни, должно быть приноровлено к потребностям ребенка и занимать в его жизни именно то место, которое соответствует общему складу ребенка и его запросам в данный период: «Das Buch muss dem Kinde dienen und nicht es meistern» (Storm). В зависимости от того, *какая* книга может «служить» ребенку при данном состоянии его развития, и разрешаются вопросы о том, что читать детям, как читать, сколько читать, читать или рассказывать и т. д. Конечно, разрешение всех этих вопросов будет различным для разных фаз развития*) ребенка.

В самом раннем возрасте (до 3-х, 4-х лет), когда ребенок интересуется только своей собственной персоной и тем, что с ней непосредственно связано, чтение (в данном случае — рассказывание), по существу своему — проводник в «мир», не занимает особого места в жизни ребенка. Книга для него такой-же предмет, как лампа, абажур, папина палка или портсигар. Когда-же ему читают или рассказывают что-нибудь, его занимает больше всего самое произнесение звуков, чаще всего звуки нечленораздельные или слова непонятные, развлекает его еще интонация, мимика и жесты рассказчика, а из содержания он улавливает очень немногое**) и всегда лишь те моменты, которые имеют место и в его жизненном обиходе: еда, отход ко сну, игра и другие события повседневной жизни. Совершенно естественно, если ребенок в этом возрасте, слушая сказку о «Спящей Красавице», запоминает лишь то место, где рассказывается о еде карликов, или, если ему особенно запечатлится в «Красной Шапочке» тот момент, когда ей накладывают пластырь на пальчик. Он может слушать одну и ту же сказку много раз и радуется сочетанию звуков и слов, не вникая, не будучи в состоянии вполне вникнуть в содержание. Доступны могут быть ребенку в этот период его жизни лишь книги-картинки, изображающие знакомые ему предметы из окружающей среды.

---

*) Ясно, что речь идет здесь о развитии «умственном».

**) Даже, если он сказочку потом может пересказать.

Момент появления у ребенка интереса к другим лицам, которых он не знает, и с которыми он не имеет непосредственного соприкосновения, есть момент переходный в следующую стадию развития (от 4-х до 7-8 лет)*). «Отличительным признаком этой новой стадии развития», говорит Шпрангер, «является исключительно живая фантазия ребенка, которая охватывает всё окружающее и все предметы воспринимает одушевленными подобно людям». Конкретный интерес к своему «я» остается; больше того, всё непосредственно его окружающее он уже хорошо знает и внимательно исследовал, но всё, что находится за пределами непосредственно его окружающего, он готов наполнить любым содержанием. В этом возрасте ребенок не умеет еще отличать действительное от фантастичного, он не сознает бессвязности и нереального характера мира фантазии, ибо он и то, что в действительной жизни происходит, воспринимает, как ряд свершающихся одно за другим событий, несвязанных причинно. То, что нам кажется фантазией, ребенок воспринимает так-же серьезно, как мы наш действительный мир. Конечно, нельзя сказать, что вся душевная жизнь ребенка сводится к фантазии, но несомненно, что ребенок живет в совершенно другом мире, чем мы, и что самым характерным определяющим моментом в душевной жизни ребенка в этот период является господство фантазии. Собственный внутренний мирок, чужая душевная жизнь и неодушевленные предметы еще не отделены друг от друга. Понятий пространства и времени в собственном смысле слова ребенок в это время еще не имеет.

Надо только заметить, что фантазия ребенка существенно отличается от фантазии взрослого: она не комбинирующая, не создающая никаких новообразований, она лишь переносит по аналогии представления на другие предметы без всяких разумных оснований, без оснований вообще: основания ребенку не нужны, т. к. он в фантастическом мирке своем не думает — он только созерцает. И само созерцание мира так ново и так чудесно, всякий предмет, попадающий в поле созерцания ребенка, так полон прелести новизны, что он всего ждет от него, больше того, ему хочется (бессознательно, может быть), чтобы что-то неожиданное, непонятное произошло, ибо это дает ему радость.

В этом моменте — в желании чего-то непонятного, в ожидании свершения чего-то необычайного — ребенок сближается с примитивным человеком. «Мы находим в народе, как и в ребенке», говорит К. Бюлер, «какую-то концентрированную предрасположенность, какой-то духовный зародыш, который ищет развития в незнакомом ему направлении. Им не хватает целестремительности образованного человека, и какое-то не-

*) Конечно, указанные границы различных стадий развития могут в каждом отдельном случае передвигаться в ту и другую сторону.

ясное стремление к расширению перевоплощается в них в надежды, желания и ожидания какого-нибудь происшествия, которое принесло-бы удовлетворение этой непонятной потребности».

Теперь ребенку необходима уже, помимо надлежащих условий физиологического развития, и определенная «умственная» атмосфера, которая давала бы пищу его фантазии и удовлетворяла бы его нежные, лишь зарождающиеся духовные потребности, ибо от этого зависит его духовный рост в такой-же мере, как физический от соблюдения требований гигиены. Игры, игрушки, общение с товарищами и книги создают эту атмосферу. Книга*) в этом возрасте входит в постоянный обиход жизни ребенка и, среди перечисленных предметов, дающих ему «умственную» пищу, она занимает уже видное место.

Книгой, как-бы созданной для данного возраста, является *сказка;* все ее составные элементы, основы построения, развитие действия и герои — все в ней соответствует духовному уровню ребенка в этот период. В сказке все примитивно и просто.

Примитивны и просты герои, которые, не взирая на их принадлежность к различным классам общества (король, крестьянин, граф, солдат) и к различным мирам — живому и неживому, миру действительности и фантазии, все не только люди, но большей частью просто дети. Характеристика героев также доведена до предельной простоты: они обыкновенно являются носителями одной какой-нибудь особенности, причем часто даже какой-нибудь случайной особенности внешнего характера, вообще той, которая почему-либо бросается в глаза: герой богат или беден, велик или мал, добр или зол (вернее, хорош или худ), красив или уродлив. Выявление этих особенностей тоже своеобразно. Прежде всего, они доведены до предельных размеров и выражаются всегда в чем-нибудь наглядном и одном: богат — так уж все у него из золота, беден — так уж до того беден, что у него только одна корочка хлеба осталась, высок — так уж «выше дерева стоячего, чуть пониже облака ходячего» и т. д. Ни до каких социальных различий, различий в умственном и культурном развитии сказке дела нет.

И о ребенке мы знаем, что он не точно воспринимает и далеко не точные представления имеет. Он не умеет абстрагировать и выделять существенные особенности предмета. Вместо этого он схватывает, часто совершенно случайно, малозначущие черты и именно им-то и уделяет свое внимание. Так король у него отличается от крестьянина лишь тем, что у него корона на голове, весь мир он одухотворяет по образу и подобию человеческому. Поэтому-же он скорее воспринимает коли-

*) Конечно, в значительной мере и в этом возрасте, в виде рассказания и чтения вслух, а не самостоятельного чтения.

чественные различия, чем качественные, и все окружающие его предметы отличаются от человека не качественно, а размером. Любопытно отметить, что ребенок, у которого отсутствует в это время представление о размере, испытывает особенное удовольствие от чрезмерных увеличений и уменьшений *). Сказка и в этом его удовлетворяет: задания в сказке всегда не трудны по существу своему, а становятся таковыми в силу каких-нибудь количественных ограничений, как например: выстроить дворец в течение одного дня, отобрать в полдня зерна проса из меры проса, смешанного с пшеном, и т. п.

Обстановка в сказке обрисована весьма скудно. Лес, река или колодец, домик в лесу или дворец — вот почти все, что в сказке встречается. Все в самых общих чертах, деталями сказка не интересуется, а дети их не дополняют — у них слишком мало для этого творческой фантазии.

Мораль сказки также чрезвычайно проста — здоровая и простая народная мораль: невиновный должен быть оправдан, виноватый наказан **). Чувство справедливости должно быть единственно осуществлено. Ни пути осуществления справедливости, ни достоинства действующих лиц значения не имеют.

Но герои, их взаимоотношения и окружающая обстановка является в сказке моментом второстепенным, *ядро сказки составляет действие*. Действие начинается сразу, после первых же двух слов, и его интенсивность не прерывается до самого конца. И эта «непрерывная» действенность («непрерывная», ибо, если в сказке и бывает перерыв, т. е. приостановка действия, из-за колдовства, предсказания и т. п., то, с возобновлением его, все начинается с того момента, когда действие прекратилось, с сохранением всех мельчайших подробностей), непрерывная смена происшествий есть один из моментов, доставляющих детям большую радость. «Ребенок испытывает непосредственную радость от полноты и смены наглядных представлений, происходящих пред ним» (W. Stern).

И герой в сказке интересует ребенка лишь постольку, поскольку он является центром, вокруг которого группируются события. К этому непосредственному интересу к постоянной смене событий присоединяется у ребенка еще два момента: 1) его тайное (им самим еще несознанное), непреодолимое влечение к событиям чудесным и необычайным и 2) его сильное стремление к осуществлению справедливости — к справедливой каре и награде, и, конечно, заманчивее всего — награда.

---

*) Очень возможно, что он потому и ощущает так остро и свежо удовольствие от этих моментов, что у него как-раз в это время начинает развиваться восприятие количественных различий.

**) Момент ребенку тоже очень близкий и понятный, так как справедливая награда и наказание — центральные пункты его маленькой жизни.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 339 - 358

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Ребенок с сравнительной легкостью выслушивает обо всех тяжелых, подчас жестоких испытаниях героев — конец его вознаграждает, дает радостный разряд интенсивному напряжению. И совсем неважно, чем кончается история — пиром, свадьбой или получением королевства — ребенок не различает этого: для него важно только, что кончается конкретно хорошо, непременно *конкретно:* торжество идеи, но гибель героя, во имя идеала, совершенно не удовлетворяли-бы ребенка, потому что он не в состоянии еще мыслить идею.

Таким образом, в сказке ребенок находит самое большое удовлетворение своих духовных запросов, какое он только может иметь в данном возрасте: он испытывает радость от постоянной смены представлений; он находит в ней удовлетворение живущей в нем потребности в чудесном, необычайном и даже непонятном; он чувствует себя самого награжденным, видя торжество справедливости.

С другой стороны, сказка не вызывает напряжения тех сторон его душевной деятельности, которые в нем самом еще не развиты. Так, интеллект в сказке совсем не занимает видного места, герой терпит наказание и получает награду совершенно независимо от его умственных достоинств. Самое развитие действия в сказке не вызвано никакими соображениями причинного характера. Все совершается описательно. Бежит мышка по полю и не думает ни о чем, а находит рукавицу и поселяется в ней, а за ней и другие звери. Герой, стоящий на перепутьи, избирает ту или иную дорогу не по каким-либо соображениям, а просто так, но как раз та дорога, по которой он идет, оказывается единственно верной *). Все совершается без определенной мотивации, без определенных намерений, но обязательно так, как было предсказано: царевна уж обязательно уколется о веретено и впадет в сон, а с ней все вокруг и т. д., и т. д.

Даже изображение эмоциональных переживаний передается лишь путем указания главных внешних признаков переживания: так, в сказке мы не найдем: она была печальна — там будет просто сказано — она заплакала. Мир внутренний вообще не занимает видного места в сказке: внешний мир есть всегда поле ее действия. И ребенок живет еще целиком во-вне, в окружающей его обстановке, он не знает еще рефлектирующего самосозерцания, он не знает еще значения душевной жизни, мысли и волевого решения. Он спрашивает всегда о вещах, которые он видит и которые происходят, а не о переживаниях.

Объединяя все сказанное о сказке, мы приходим к выводу, что ребенок, напряженно созерцая пеструю смену происшествий в сказке, сопровождает это соцерцание чувством симпа-

*) Верной в том смысле, что на ней-то и происходит развитие дальнейших действий.

тии и антипатии к поступкам героев и испытывает *радостное удовлетворение от ее полного соответствия его стремлениям, представлениям и понятиям.*

Однако, не взирая на такое полное соответствие сказки ребенку, вопрос о сказке был одним из самых спорных с давних пор. Одни отводили сказке самое почетное место среди других детских книг, видели в ней могучее и благодетельное орудие воспитания, другие-же резко восставали против нее. Противники сказки вменяют ей прежде всего в вину — чрезмерное развитие фантазии, усиление элемента чудесного и уклонение от действительной жизни.

«Детям должны говорить голую истину», — говорит Руссо, — «знакомясь-же с действительностью, лишь окутанной густой пеленой фантазии, они и впоследствии не стремятся эту пелену скинуть».

«Сила воображения у детей и без того достаточно сильна и вовсе не нуждается в усилении через сказку. Детей следует вводить в мир действительный, а не в царство обмана; к тому-же в действительности так много интересного и удивительного, что вовсе незачем прибегать к сказке» (Кант).

Возражения эти верны, но их никак нельзя отнести к разбираемому нами возрасту, когда в душевном мире ребенка царит фантазия, когда эта последняя неизбежна и нужна ему как игра.

Опасения оторванности от действительности и чрезмерного усиления фантазии обретают силу лишь тогда, когда речь идет о следующей стадии развития, но не сейчас, когда ребенок вовсе не отличает реального от фантастичного.

Далее, сказка отвергается еще потому, что в ней находят утверждение старых средневековых предрассудков и суеверий, укрепление классовых и общественных различий *).

Рисуя в привлекательном виде царей и принцев, народные сказки вредны, так как «целые поколения преданных царскому трону людей воспитали сказки, содержание которых заронило в них первое благоговейное чувство пред царем и царицей, то «первое» чувство, которое кладет отпечаток на всю жизнь ребенка»**).

Но и этот страх пред сказкой для ребенка до 7 лет совершенно неоснователен. Ребенок ведь воспринимает предметы, не связывая их причинно, он еще далек от оценки поступков людей, в его представлении запечатлеваются лишь отдельные моменты. К тому-же цари в сказках вовсе не самые привлекательные герои, часто смешны, глупы и злобны и часто терпят

---

*) Так еще в 1885 году, когда праздновалось 100-летие со дня рождения Якова Гримма, Американский Педагогический Листок писал: «Сказки отражают мировоззрение и культуру средневековья, с его ужасным суеверием, грубостью, варварством и социальными предрассудками».

**) Э. Яновская. Сказка как фактор классового воспитания. Харьков. 1923 г.

заслуженную кару. Судя по отзывам детей*) более сознательных, сказочные цари не только не вызывают благоговейных чувств, но часто совсем противоположные.

Ребенок слушает неизбежное начало сказки — «В некотором царстве, в тридесятом государстве жил был царь...», — как нечто условное, обязательное. И царь этот лишь фон, обстановка, никакого самодовлеющего значения для ребенка не имеющий, а лишь вводящий его в сказку, дающий ему время и возможность успокоиться, сосредоточиться, приготовиться к слушанию. Это та-же присказка.

По вопросу-же о классовых противоречиях мы уж установили, что сказке до социальных различий и различий в умственном и культурном развитии очень мало дела, и ее малолетние читатели тоже не могут в них разобраться, да вряд-ли это им и нужно.

Кроме того, сказка признается многими вредной, так как отличается жестокостью и расшатывает нервную систему детей.

Это возражение, имеющее значение и для детей указанного нами возраста, верно лишь по отношению к некоторым сказкам**), к так называемым «страшным» сказкам. Таковы: Синяя борода***), «Мальчик с пальчик» с перерезанными дочками людоеда, Лутошенька†), в кот. герой зажаривает с огромным удовольствием Машеньку и радостно бежит с оторванной ногой Бабы-яги к своим старикам «жить поживать, да добра наживать», и страшный медведь с своим «скирлы, скирлы, скирлы» и др.

Но ведь говоря о сказке, как наиболее соответствующем чтении для ребенка от 4-х до 7—8 лет, мы только исходили из общего соответствия особенностей классической народной сказки душевному складу ребенка данного возраста. Но этим, конечно, не разрешался вопрос так, что любая народная сказка допустима для чтения любого ребенка. Необходим, конечно, строгий отбор из существующих сказок тех, которые пригодны для данного возраста, а во всяком отдельном случае индивидуальный подбор из указанных сказок.

Прежде всего, надо брать для данного возраста сказки с наиболее примитивным содержанием††), простые по языку, лучше всего с частыми повторениями. Повторения приятны де-

---

*) Выпуски Института Детского Чтения в Москве.

**) Елачич. К вопросу о детском чтении.

***) Сказки эти, благодаря талантливым иллюстрациям, производят еще более потрясающее впечатление.

†) Вариант Ивашинцевой.

††) 1. *Сказки*-картинки. Госизд. 1922. Мена. Колобок. Снегурочка. Рукавичка и др.

2. *Ай-ду-ду*. Русские нар. сказки и песенки (общеизвестн. и любимые детьми). М. Гос. Изд. 1921.

3. *Каррик*. Сказки-картинки. Изд. Задруга.

4. *Гримм*. Волк и семеро козлят. Братец и сестрица. Красная шапочка и др.

тям: приятно слышать уже знакомое и быть самому в состоянии повторить сказанное. Кроме того, эти повторения с совсем незначительными изменениями часто, за бедностью речи у детей, помогают малыми средствами подчеркнуть характерное.

Затем очень хороши сказки о животных*). Они часто и не имеют никакой фабулы, часто это просто описание животных или какой-нибудь смешной эпизод из их жизни.

Ребенку интересны животные сами по себе. Их повседневная жизнь уже дает пищу его фантазии и заинтересовывает его.

Из сказок, в которых действующими лицами являются существа фантастические (ведьмы, колдуны, карлики), лучше выбирать такие, в кот. эти существа подобны человеку, отличаясь от него лишь большей силой или властью; сверхъестественные существа другого порядка — плод фантазии комбинаторной — ребенку непонятны и сказки такого рода ему не нужны**).

Очень любят дети всех возрастов и указанного тоже веселые сказки, но и здесь необходим отбор. Сказки, вызывающие «жестокий» смех*) или страдающие отсутствием художественности**), должны быть отвергнуты. Но смешные «истории» Чуковского***), дающие детям столько радости, Маршак†),

---

5. *Андерсен.* Маленькая елочка. Оле-лук-ой. Маргаритка. Дюймовочка. Цветы маленькой Иды. Оловянный солдатик. Пятеро из одной шелухи. Гадкий утенок. Что старик ни сделает, все хорошо. Иванушка-дурачок.

6. *Мамин-Сибиряк.* Аленушкины сказки.

7. *М. Свентицкая.* Русские народные сказки для маленьких детей. Переиздано М. Изд. «Мир». 1922.

8. *Маршак.* Детки в клетке. Рис. Олдина. П. М. Изд. «Радуга» 1924.

9. *Маршак.* Пожар. Обл. Кустодиева. Рис. Конашевича. М. П. Изд. «Радуга». 1924.

10. *Маршак.* Небылица по Эдварду Лину. Приключения стола и стула. Рис. В. Кустодиева. Л. Изд. Брокгауз-Ефрон. 1924.

11. *Малкина и Опошкевич.* Игрушки в лес убежали. Ил. Э. Криммера. П. Изд. Пг. Отд. Гл. Конт. «Изв. ЦИК СССР и ВЦИК». 1924.

*) 1. Сказки Старухи-Говорухи о животных V выпусков.

2. Те-же сказки-картинки Госиздата, Каррика, сказки Гримма, Андерсена, Перро, Мамина-Сибиряка — о животных.

3. Киплинг. Вот так сказки. М. П. Госизд. 1923.

4. Киплинг. Маленькие сказки. «Мир». 1922.

5. *Бианки.* Лесные домики. Ил. Формозова. П. Изд. «Синяя Птица». 1924 г.

Бианки. Чей нос лучше. Кто чем поет. Кукушенок. Рис. П. Бучкина. П. М. Изд. «Радуга». 1924.

6. Венгров, Н. Зверушки. Стихи маленьким. Рис. Ермолаевой, Ю. Анненкова, Н. Альтмана и др. М. П. Гос. Изд. 1923.

**) Каковы: Сказки о царевне лягушке, Спящая Красавица, Баба-Яга и др.

*) *Иванушка-дурачок,* кот. убивает лошадь, топит сначала проезжающего, затем братьев, после чего пошел домой пиво попивать, да братьев поминать.

Гримм. Собака и Воробей. Воробей сеет повсюду смерть и разрушение.

**) *Степка-Растрепка* — руссифицированный.

***) Муркина Книга. Тараканище. Мой додыр. Крокодил.

†) Сказка о глупом мышенке.

сказки Мамина-Сибиряка††) и нек. др.†††) должны быть даны или прочитаны детям.

Несколько осторожнее надо быть с книгами иностранными юмористическими, весьма излюбленными детьми в других странах и оставляющими наших детей равнодушными*†).

Остается только заметить, что, отдавая должное сказке, ни в каком случае не следует ограничивать чтение ребенка до 7—8 лет исключительно сказками. Наоборот, чем старше делается ребенок (подходя к 6-му, 7-му году), тем большее место должны занимать в его чтении книги реального содержания. Ведь ребенок уже в самом раннем возрасте проявляет интерес к некоторым моментам конкретной действительности и к лицам, его непосредственно окружающим. Этот интерес у ребенка сохраняется и даже расширяется, простираясь на животных и детей. Животные интересуют ребенка не только в сказочной обстановке, но и в их реальной жизни. И чем старше он делается (в пределах данного возраста), тем больше в нем развивается интерес к подлинным животным, а не одухотворенным по образу и подобию человеческому. Поэтому, произведения реалистического содержания (конечно, близкого и доступного ему) вполне законно завоевывают все большее место среди книг, читаемых им*).

И чем старше становится ребенок, чем больше он приближается к моменту переходному в следующую стадию развития, тем сильнее в нем вырастает стремление к реальному миру, природе и людям.

Г. Л.

---

††) Не мое дело! Про храброго зайца-длинные уши, про козла упрямого и про других зверей-зверушек.

†††) *Том., Я.* Приключения Мими. Прикл. убежавшей из зоологического сада мартышки. «Начатки Знаний». 1924.

Бирукова. Мика, Мака и Микуха. Приключения трех обезьян. Рис. А. Н. Комарова М. Изд. Г. Ф. Мириманова. 1923.

Веселые сказки для маленьких детей, под ред. И. В. Владиславлева. М. П. Изд. «Книга». 1923.

Труевка, Глазок и Жужутка. Рис. А. Н. Комарова. М. Изд. Мириманова. 1924.

*†) Такова судьба известной «Алисы в стране чудес». *Кароллъ,* кот., впрочем, больше подходит для след. возр.

*) *Елачич.* Пять рассказов и Фыр-Фырка.

Вентцель. Белочка Чок-Чок и др. рассказы.

Бостром. Как Юра знакомится с жизнью животных.

Мамин-Сибиряк. Сказки и рассказы для дет. мл. возр.

Мексин. Зайка. Сборник для дет. мл. возр. Рис. И. Ефимова. М. П. Гос. Изд. 1923.

Мишка. Сборн. составл. Литературной Комиссией под редакцией Н. Телешова. М. Гос. Изд. 1921.

Куприн. Слон.

Дмитриева. Малыш и Жучка.

Сливицкий. Белячок; Разоренное гнездышко. М. П. Госизд. 1923.

Фитч-Перкинс. Мини и Мони. Эскимосы-близнецы. М. Гос. Изд. 1923.

Фитч-Перкинс. Маленькие японцы.

Фитч-Перкинс. Маленькие голландцы.

К юбилею Высших Курсов П. Ф. Лесгафта.

В текущем году исполняется 30 лет со времени открытия Лесгафтовских Курсов, именующихся в настоящее время «Государственным Институтом Физического Образования имени П. Ф. Лесгафта». Самый факт существования частных Курсов в течение такого долгого времени говорит об их жизненности. Небезинтересно поэтому проследить их историю, посмотреть, чем были и чем стали популярные прежде Курсы Лесгафта.

П. Ф. Лесгафт первый в России поднял вопрос о необходимости *научной* постановки физического образования. «Необходимо, говорит он, установить научные основы для физического развития, ибо тогда только можно будет, выяснив отношение физич. отправлений к умственным, дать помощью прямых исследований и обобщений научные обоснования умственного и нравственного развития ребенка»*). Работая в этом направлении, он создал свою систему физич. образования, делая первую попытку поставить физическое образование на почву антропологии. Лесгафтовская система заключает в себе разнообразные виды упражнений и игр, начиная с простых и кончая самыми сложными, причем выбор их сделан на основании строгого анализа с точки зрения анатомо-физиологических данных, а также и влияния их на умственное и нравственное развитие личности. П. Ф. Лесгафт смотрел на физич. образование не только как на средство физически укрепить и развить организм; он придает ему гораздо большее значение, учитывая влияние физич. упражнений на развитие воли и мышления. Метод его определяется той целью, какую П. Ф. Лесгафт ставит физич. образованию: 1) ограничить «произвол действий молодого человека и научить *сознательно* подходить как к проверке выработанной им мысли, так и к каждой производимой им работе»**); он требует, чтобы все упражнения производились не подражательно, а по слову, п. ч. восприятие по слову требует более сознательной работы: упражняет в образном представлении, научает подчинять наши действия мысли. Мы не можем в настоящей статье входить в более подробное изложение Лесгафтовской системы физич. обр. и ограничиваемся лишь указаниями на самые существенные черты ее.

Идеи свои о физич. образовании П. Ф. Лесгафт излагал и в печатных трудах и на своих частных лекциях по анато-

*) П. Ф. Лесгафт. Руководство физич. образования. Предисловие. Изд. 1888 г.

**) То-же. Предисловие ко 2-му изд. 1904 г.

мии, которые он читал сначала в кабинете проф. Грубера в Военно-Медиц. Академии, а затем у себя на квартире. Среди своих слушателей он нашел последователей, с которыми он разрабатывал свою теорию и с помощью которых проводил свои идеи в жизнь. Но это не удовлетворяло П. Ф. Он понимал, что для более широкого распространения его системы надо одновременно работать в двух направлениях: с одной стороны — заинтересовать общество, с другой — подготовить больший кадр работников-специалистов. С этой целью ему удается организовать «Общество Содействия Физич. Образ.» и при нем открыть (в 1896 г.) «Курсы воспитательниц и руководительниц Физич. Образования».

Согласно взгляду П. Ф. Лесгафта руководителем физич. образования должен быть *научно* подготовленный *педагог*. Соответственно этому он и строит свои курсы. На них принимаются лица, получившие среднее образование. Курс трехлетний. Центральное место в программе занимала анатомия и физиология человека, теория и практика физич. образования. Кроме того, в программу входили: математика, физика, химия, как дисциплины, без знания которых не могут быть научно поставлены анатомия и физиология; зоология, ботаника, геология, как науки, знакомство с которыми необходимо каждому воспитателю и руководителю экскурсиями: логика, философия и педагогика, знакомство с которыми обязательны для каждого педагога. Все естественные науки проходились не только теоретически, но все они, включая и анатомию человека, сопровождались практич. занятиями. Что касается практики физического образования, то она состояла из занятий 1) гимнастикой по Лесгафтовской системе и шведской и 2) ручным трудом. Сам П. Ф. Лесгафт относился в высшей степени отрицательно к шведской гимнастике, в то время наиболее распространенной в школах; но он ввел ее в программу, чтобы слушательницы, лично познакомившись с обеими системами, могли иметь свое собственное суждение о них. Занятия по гимнастике происходили ежедневно. Начиная со II курса слушательницы должны были практиковаться в работе на площадках для детей, в руководстве экскурсиями, в занятиях гимнастикой с больными детьми.

Курсы не получали никакой субсидии. Единственный доход их были взносы слушательниц. Конечно, на такие средства они не могли бы существовать, еслибы Биологическая Лаборатория, основанная Лесгафтом же в 1892 г., не предоставила в пользование Курсам помещения и лабораторий с их полным оборудованием и еслибы сам П. Ф. Лесгафт не работал на своих курсах безвозмездно.

П. Ф. Лесгафт был душею Курсов. Он внес в них дух воодушевленной работы, он заражал своей энергией, своей любовью к делу. Он воспитывал в учащихся большую требовательность к самим себе, добросовестное исполнение взятой на

себя обязанности, осторожный подход к ребенку. Слушательницы работали с увлечением с утра до позднего вечера. Несмотря на то, что Курсы не давали никаких прав, что к слушательницам предъявлялись большие требования, число поступающих на курсы возрастало.

Курсы появились во время. В обществе значительно поднялся к тому времени интерес к физич. развитию детей, повсюду устраивались площадки для детей и остро ощущался недостаток в руководительницах. С первого же года существования Курсов слушательницы-лесгафтички — разъезжались летом на практику по всем концам России. Оканчивавшие курсы всегда имели возможность работать по своей специальности.

В таком виде курсы существовали до 1905 г., когда Лесгафт, воспользовавшись предоставившейся возможностью ,осуществляет свою давнишнюю мечту и преобразовывает свои Курсы в Высшую Вольную Школу, доступную для всех желающих. В 1907 г. Вольная Школа закрыта, по распоряжению Правительства. Лесгафт хлопочет о возобновлении прежних Курсов, но открытия их он не дождался. Он умер в 1909 г. Во главе Биологической Лаборатории стал проф. С. И. Метальников. Он продолжал ходатайствовать о разрешении открыть при Биологической Лаборатории Высшие Курсы имени П. Ф. Лесгафта. Разрешение было получено лишь в 1911 г.

Началась новая эпоха в жизни Лесгафтовских Курсов. Это были Курсы уже иной конструкции: курс чотырехлетний; первые два года составляли основное отделение, где читались и естеств.-ист. предметы и гуманитарные; с 3-го курса начиналось разделение на факультеты: гуманитарный, естеств. — ист. и физического образования. Первым директором курсов был проф. Е. С. Федоров; в 1914 г. его заменил проф. С. А. Острогорский, остававшийся во главе Лесгафтовских Курсов до осени 1919 г.

Материальные условия этого периода жизни Курсов были тяжелее, чем в первый период. Особенно обострилось положение в 1914—15 уч. году. В это тяжелое для Курсов время на помощь им пришел Н. С. Мешков, обещавший и впредь поддерживать их. Что же касается учебной части, то надо отметить, что и на этих новых курсах оставался Лесгафтовский дух. Горение идеей, научное воодушевление, сплоченность учащих с учащимися царили и здесь. Они-то и спасали учреждение в тяжелые дни, которые выпали на долю Курсов после революции.

Перерыв в выпуске подготовленных руководительниц физического образования сильно ощущался в провинции. Предложения труда неизменно продолжали поступать, а нового кадра подготовленных работников не было. Правление Курсов решило организовать временные шестимесячные Курсы для подготовки деятелей по физич. образованию, по организации

летних площадок. внешкольных занятий с детьми. Такие краткосрочные Курсы и открыты были в 1917 г. Несмотря на все трудности. возникшие с революцией, занятия на них шли. Учащиеся на Курсах настолько заинтересовались работой, что не могли удовлетвориться тем кратким курсом. который был им предложен и просили об устройстве 2-го курса, на котором они могли бы углубить и расширить свои знания. Правление Курсов пошло на встречу пожеланиям учащихся, и осенью 18-го года был открыт 2-ой курс.

Нельзя, говоря о жизни Курсов в эти годы, не отметить той удивительной энергии, которую проявляли учащиеся. Несмотря на голод, на затрудненное передвижение (трамваи ходили лишь до 6 ч. веч., а занятия были вечерние), несмотря на усталость от дневной работы. от стояния в очередях, вечером спешили учащиеся на курсы Лесгафта, где находили холодные помещения, едва освещенные керосиновыми лампами аудитории. А работа идет, идет не угасая, с увлечением, спасая в людях «человека», которого кругом все больше и больше побеждает голод и разнузданные страсти.

Изменившиеся в 18-м году условия приема в Высшие Уч. Заведения и необычайные материальные затруднения заставили Педагогич. Совет Высших Курсов Лесгафта отказаться от мысли продолжать их в том виде, как их застала революция. Но нельзя было отказаться от закрытия факультета Физич. Образования. существование которого оправдывали и требования жизни. Педагогический Совет решается преобразовать его в самостоятельный Институт Физич. Образования. который имел бы своей задачей не только давать научно-подготовленных деятелей по физич. воспитанию. но и научно разрабатывать вопросы физ. образования. Выработан был учебн. план 3-х годичного Института, причем были учтены весь имевшийся у деятелей Курсов опыт и новые задачи, предъявленные жизнью (значение и методика физ. образования в дошк. учреждениях, необходимость научной критики к распространявшимся все более и более системам сокольской и ритмической, к ручному труду и т. д.). Мало было в то время надежды заинтересовать подобным учреждением Ком. Просвещения, и потому, по инициативе С. А. Острогорского, устав был передан на утверждение в Ком. здравоохранения. который. действительно, понял насущную необходимость существования проэктируемого Института. Утверждение его получено было в 1919 г., и первым его ректором был избран А. Ф. Сулима-Самойло (С. А. Острогорский был тогда уже заграницей). В 1922—23 уч. году был прибавлен 4-ый курс. В 1924 г. избранный ректор заменен назначенным, Л. Н. Федоровым.

Институт вел свои занятия в аудиториях и лабораториях Научного Института имени П. Ф. Лесгафта (бывшей Биолог. Лаборатории его имени). Развернуть в них в желаемом виде занятия по физич. упражнениям и по ручному труду не пред-

ставлялось возможности. В 1924 г. Институт получает новые помещения: бывший Луна Парк и часть помещений Ксенинского дворца, где и оборудованы для Института различные площадки, аудитории, мастерская.

Из Справочника Института на 1925—26 уч. год узнаем о положении его в настоящее время. Свои задачи он определяет следующим образом:

«Институт имени Лесгафта исходит из той мысли, что новые пути физической культуры должны быть освещены именно мыслями этого основоположника (П. Ф. Лесгафта) физич. образования... В новой, научно далеко еще не разработанной области физич. образования нельзя довольствоваться только знаниями практиков, эмпирически нащупывавшими пути, нельзя ограничиваться подготовкой хотя бы и очень умелых и знающих инструкторов. Дело это настолько ответственно, и опасности, сопряженные с его неправильным ведением, настолько серьезны, что вне самого строгого контроля научной мысли нормальное развитие его совершенно невозможно. Нужны люди, способные создавать и творчески совершенствовать само знание, способные самостоятельно разбираться во всех сложных научных проблемах, выдвигаемых практикой физич. культуры и учитывать все уроки жизни для постоянного пересмотра и проверки принятых методов и приемов». Институт является научно-учебным заведением и кроме того «стремится сосредоточить в себе руководство всеми начинаниями в области пропаганды и практического развития физич. культуры в широких слоях пролетариата».

Относительно научно-исследовательской работы Института — находим указание на работы по обследованию влияния на организм тех или иных видов физич. упражнений. Обследования производятся на студентах (для чего приспособлено особое общежитие), которые ставятся во всех других отношениях кроме физич. упражнений — питание, работа, дневной режим и пр. — в одинаковые норм. условия. Если Институт действительно имеет возможность выполнить намеченные исследования, то несомненно он внесет значительный вклад в теорию физич. образования и даст возможность разрешить многие вопросы о влиянии на организм той или иной системы.

Институт состоит из 2 отделений: основного и дошкольного. Первое готовит «работников, которые должны будут прилагать свои знания в области физич. культуры вообще», а вторые — работников физ. культуры в дошкольных учреждениях. На обоих отделениях читаются: высшая математика, физика и механика, химия (неорганич., аналит., органич., физич. и коллоид.), ботаника, зоология, анатомия человека, гистология, физиология, анатомо-физиолог. особенности детского возраста, антропология и антропометрия, теория и история физич. образования, физиологич. основы физич. образования, обследование физич. развития детей, психология общ. и экспе-

рим., психология детск. возраста, основы общей патологии. психопатология детск. возраста, педагогика (причем особо выделен семинарий по труд. школе), гигиена общая, гигиена детск. возраста, подание первой помощи, эстетика форм и движений, обществ. науки*). Кроме лекций в программу обоих отделений входят практич. занятия по гимнастике Лесгафта, ритмич., шведской, по спорту, коррегирующей гимнастике, сольфеджио и постановке голоса.

Сверх указанных дисциплин на основном отд. проходятся: гигиена школьная, социальная и профессиональная, методика физич. упражнений и игр школьного возр., методика и практика экск. дела, рисование, ручной труд, гимнастика сокольская и Эбера, спорт летний и зимний, и имеется добавочный семинарий по педагогике. Дошкольное отделение имеет след. добавочные предметы: история дошк. образования, детская литература, система Монтессори, методика физич. упражнений и игр дошк. возраста, методика игр с пением в дошк. возр., методика естествознания, рисование и лепка и их методика, ручн. труд в дошк. возр. и его методика, музык. техника, пение и его методика, рассказывание и беседы.

Почти по всем предметам кроме теорет. лекций имеются и практич. занятия. Для практикума по дошк. образованию при Институте функционирует детский очаг и организован особый кабинет, где собраны необходимые для занятий с дошкольниками пособия и образцы работ детей дошк. возраста.

В общем, учебный план Института представляет собой дальнейшее, естественное развитие плана бывших двухгодичных Курсов. Новым в нем является выделение дошкольного отделения, что дало возможность: 1) ввести целый ряд дисциплин, не имеющих прямого отношения к физич. образованию, но безусловно необходимых для лиц, занимающихся в дошкольных учреждениях, где разделение по специальностям не желательно, 2) уделить внимание на методику физич. упражнений, подв. игр, игр с пением, ручного труда. Последнее в высшей степени важно и своевременно: до последнего времени методики перечисленных предметов слишком мало уделяют (а зачастую и вовсе не уделяют) внимание на требования дошкольн. возраста, особенно с точки зрения влияния их на физич. развитие дошкольников.

В составе учащего персонала Лестафтовского Института находим большинство прежних деятелей, чем — вероятно — и объясняется сохранение направления и развитие деятельности института.

Оканчивающие Институт получают звание специалистов по физич. культуре, они получают право быть организаторами

*) Исторический материализм, полит. экономия, ист. культуры и Зап. Евр. в новое время, новейшая история России с историей революц. движения и история РКП.

и инструкторами Курсов по физ. культуре, районными руководителями и работниками по физ. культуре во всех учреждениях школьного, до- и внешкольного образования. Лица, представившие для защиты свои научные труды по одному из основных предметов Института и выдержавшие соответственные испытания, получают звание доктора физич. культуры.

При Институте имеются 3 вида годичных Курсов: 1) для подготовки инструкторов-практиков для работы в разл. организациях («Спартака» и др. орг. РЛКМС); 2) годичные курсы для врачей, долженствующие пополнить пробелы в образовании врачей относительно вопросов физ. культуры и школьно-санит. дела и, наконец, 3) курсы для педагогов единой трудовой школы, имеющие целью ознакомить педагогов с задачами и методами физ. образования. Разумеется, при Институте существуют и студ. организации, без которых немыслимы теперь ни одно из Высших Уч. Заведений в СССР, — коллективы РКП и РЛКСМ; студком; при нем организованы: 1) бюро аксекции, разбивающейся на бюро курсовых секций; 2) касса взаимопомощи со студ. столовой и труд. артелью; 3) культурная комиссия с кружками: лесгафтистов, хоровым, музыкальным и драматич. Непосредственно при бюро коллективов РКП и РЛКМС имеются еще: «Спартак» с секцией атлет. игр, 2) политпросветколлегия с кружками комсомольским и ленинским и 3) уголки ленинский и комсомольский и ячейка безбожника.

Всеми делами Института ведают Правление и Педаг. Совет Института. В состав Правления входят 5 лиц, назначенных Ком. Здравоохранения из кандидатов, представляемых профессорами, преподавателями и научными сотрудниками Института, студентами и соответств. проф. союзом. Четыре члена Правления — из числа научных работников Института, а один — представитель Оздравдета, также назначаемый Ком. Здравоохранения. В состав Совета входят все члены Правления, все научные работники Института, по одному представителю а) от показат. учреждений, входящих в состав Института, б) от Оздравдета, в) соответств. проф. союза и, наконец, представители от студентов в количестве $^1/_3$ числа научных сотрудников.

Такой вид приняли бывшие Высшие Курсы Лесгафта к 30-тилетнему своему юбилею. Нельзя не испытывать чувства глубокого уважения к тем работникам его, которые, несмотря на все огромные затруднения для ведения научной и педагогической работы (о чем постоянно приходится читать в сов. печати), продолжают дело, начатое П. Ф. Лесгафтом 30 лет назад Горячо желаем им сохранить дальше в себе силу и энергию и дождаться нормальных условий для их работы. Пожелаем и юбиляру успеха и дальнейшего развития его дела, значение которого в настоящее время, может быть, более чем когда либо признается всеми новыми педагогическими течениями.

С. Егупова.

Всеобщее обучение в России.

(Дореволюционный период).

1.

Вопрос о введении всеобщего обучения в России имеет очень длинную и весьма поучительную историю.

Впервые он ставится Петром Великим, который, желая достигнуть всеобщей грамотности, указами 1715 и 1719 годов распространяет обязанность посещать устроенные тогда цифирные школы на людей всех званий, кроме дворян, для которых были открыты другие учебные заведения. Распоряжение это не вошло в жизнь: оно не соответствовало взглядам населения на обучение, а количество цифирных школ ни в какой мере не отвечало ни пространству ни числу жителей государства, могучей волей призванного к преустройству всех основ своего бытия. Уже в 1720 году посадские люди подают в сенат челобитную, в которой жалуются на то, что, при малом числе училищ, должны посылать детей своих в далекие места, и красноречиво доказывают, что сидение в рядах с товарами и разъезды по ярмаркам для них важнее грамоты и цифири, «которым наукам многие из детей обучаются и сами собою». Правительство вынуждено было разрешить детям посадских учиться в школах добровольно. Как известно, к 1744 году во всех цифирных школах не осталось ни одного ученика из детей посадских — таковы были результаты законодательного распоряжения, не опиравшегося на сочувствие и содействие самого населения *).

При Екатерине II «Комиссия о училищах и призрения требующих» разрабатывает в 1770 году стройный проект введения обязательного обучения грамоте всего мужского сельского населения, но этот проект так и потонул в канцелярских архивах; в 1775 г. на только что учрежденные «приказы общественного призрения» было возложено «попечение и надзирание об установлении и прочном основании народных школ», которые предписывалось открывать не только в городах, но и в многолюдных селениях, при чем на добрую волю родителей предоставлялось отдавать детей в школу или оста-

*) Итог деятельности цифирных школ был очень невелик: с 1716 по 1722 г. — пора наибольшего расцвета петровского начинания — было открыто всего 42 школы, с числом учащихся, несколько превышающим 2000 человек. (Милюков, Очерки ист. русск. культ., ч. II).

влять их дома *). Изданный в 1776 году «устав народных училищ», хотя и признавал народное образование делом государства, но просвещения в стране не подвинул: правительство на открытие и содержание школ для народа средств не отпускало **).

В эпоху, определяемую царствованиями Павла, Александра I и Николая I, вопрос о всеобщем образовании не поднимается: крепостная Россия не могла думать о широком демократическом деле, и дворяне, повидимому, не разделяли мнения известного депутата екатерининской «Большой комиссии» графа А. Строганова, защищавшего в 1767 году народные школы с своеобразной классовой точки зрения и находившего, что «невежество приводит к умерщвлению помещиков их крепостными крестьянами» ***)...

Великая реформа 19 февраля 1861 года выдвигает этот вопрос на первую очередь. Особый комитет, составленный по высочайшему повелению 28 июля 1861 года, вырабатывает «проект устройства повсеместно от сельских и городских обществ училищ в потребном соразмерно населению числе», но, к сожалению, никаких реальных результатов проект этот не имел.

В жизнь вошло «Положение о народных училищах 14 июня 1864 года», выработанное ученым комитетом; оно определило цели и задачи народной школы, дало отчетливую организацию школьного управления, но не ответило стремлениям лучшей части общества: элементарное обучение не было признано обязательным, городские и сельские общины не были призваны к обязательному учреждению у себя школ, не было предусмотрено установления специального налога на устройство и содержание народных училищ, на правительство не было возложено обязательства учреждать школы в потребном для населения числе †).

---

*) Петр Великий держался другого взгляда на «должность» родителей в деле образования их детей: в одном из своих указов он говорит, что «хотя дети подлежат воле родителей, но не как скоты бессловесные, особливо в том, что требует собственного их рассуждения и воли».

**) По иностранным сведениям, всех училищ в царствование Екатерины II было 223; Милюков, в цитированных выше «Очерках», говорит, что число их достигало 311; максимальное число учащихся — 17.787, учащих — 767.

***) Можно говорить, что в эту эпоху, до начала 30-х годов прошлого века, начального образования почти не существовало: от времен Екатерины II оставались 63 школы, при Павле открылось всего 6 школ, при Александре I — 349; с 1826 по 1835 — 243 школы, а всего 661 школа. Только с начала 30-х годов возникают в России казенные сельские школы, более или менее организованные (ведомство государ. имуществ), число которых к концу царствования Николая I достигает 2.795 с 153.117 учащимися.

†) «Проект положения о народных училищах» до представления его в государственный совет был рассмотрен в особом совещании; совещание уничтожило в нем постановление, которым определялось, что преподава-

Получился результат в высшей степени плачевный. За общественными организациями и частными лицами оставлялось право давать или не давать средства на содержание школ, но им ни в какой мере не предоставлялось право на участие в заведывании учебной и воспитательною частью; контроль и руководство школами в этом последнем отношении был возложен на органы министерства народного просвещения и, отчасти, духовного ведомства, а также на училищные советы, но все эти казенно-административные учреждения не были обязаны отпускать достаточные кредиты на открытие новых и содержание прежних школ *).

В 1874 году два губернских и девять уездных земских собраний обратились к правительству с ходатайством о введении обязательного начального обучения. Граф Д. А. Толстой дал ход ходатайствам. Но и на этот раз, как и в 1864 году, вопрос не получил правильного разрешения, вследствие недоразумения, которое, несмотря на явную, казалось бы, несостоятельность, целые годы разделялось руководящими органами народного образования и такими общественными деятелями, как барон Н. А. Корф, князь А. И. Васильчиков, Н. Ф. Бунаков. Как известно, министерство, пользуясь материалами местных училищных властей, признало, что будто-бы возраст, в течение которого дети обязательно должны посещать школу, начинается в 7 и оканчивается в 14 лет. При этом расчете получались такие огромные цифры необходимых школ, учителей и средств на их содержание, что поневоле напрашивался вывод: для осуществления всеобщего обучения «потребовалось бы такое напряжение экономических сил населения, какое было бы для него отяготительным». При выкладках, подтверждавшихся и данными центр. статист. управления, не было принято

ние в школе должно обязательно вестись на языке края, в котором школа находится.

*) Эта реформа, проведенная в своеобразно понятом английском духе, вызвала не только приостановку движения в пользу развития народного образования, но даже уменьшение роста школ. Ко времени издания положения, в России было не меньше 30.000 начальных училищ, открытых министерством народного просвещения, ведомством государств. имуществ, удельн. ведомств., духовенством, помещиками и сельскими обществами (при содействии министерства внутренних дел), ведомством императрицы Марии и т. д. Большая часть этих школ была вызвана к жизни освободительным движением 1861 года и возникла в течение каких-нибудь двух лет, предшествовавших изданию положения 1864 г.; из них сельских школ было не менее 28—29-ти тысяч. Такого быстрого развития школьного дела история русского просвещения не отмечала ни раньше, ни позже (правда, некоторые исследователи школы считают, что число школ очень преувеличено, большинство их было оборудовано очень примитивно и т. д.). Во всяком случае, издание «Положения 1864 г.» вызвало падение числа сельских школ: в 1872 г. их насчитывалось 17.664 (в земских и неземских губ., остзейском крае); в том же районе в 1874 г. было 19.174 школы; через шесть лет, к 1880 г., число школ поднялось до 20.483; через 5 лет, к 1885 году — 27.989. (Статист. Врем. Росс. Имп., серия III, в. 16, Спб. 1879; тоже, серия III, в. I. Спб. 1884).

во внимание одно самое существенное обстоятельство, которое, казалось, было очевидно: в Западной Европе курс обучения в начальной школе продолжается 6, 7 и более лет, у нас курс начального училища длится всего 3 года; там ребенок поступает в школу 6-ти лет и обязательно посещает ее по крайней мере до 14-тилетнего возраста; у нас же, пробыв в школе три года, а часто две зимы, он уходит из нее.

Вопрос об обязательном обучении снимается с очереди. Начинается длинная полоса увлечения дешевой народной школой — *школой грамотности*, в которой видели единственное средство приблизить страну к всеобщему обучению и правительственные и общественные круги. В 1884 г. Спб. комитет грамотности, состоявший при Вольном экономическом обществе, рекомендовал земствам широкое распространение школ грамотности, как «такой способ распространения образования, который, кроме дешевизны, имеет за собою то достоинство, что он возник из самой жизни и на опыте показал свою плодотворность».

В то же время усиливается течение в пользу церковно-приходской школы: правительство, правилами 4 мая 1891 г., подчиняет все школы грамоты как существующие, так и вновь открываемые, исключительному ведению и наблюдению духовного начальства. С изданием указанных правил, русские общественные круги охладевают к дешевой школе, а голодовки, которыми открылись девяностые годы, холерные бунты, вспыхнувшие в ряде городов, — вскрыли всю грозную опасность невежества народных масс, ярко и выразительно подчеркнув несостоятельность «дешевой школы», оказавшейся неспособной сколько-нибудь серьезно влиять на просвещение широких народных масс.

Земство решительно и бесповоротно порывает с «дешевой школой» и начинает усиленно насаждать школу нормального типа. В. П. Вахтеров первый обнаруживает неправильности в построении статистических расчетов, похоронивших при графе Д. А. Толстом проект всеобщего обучения, и в ряде рефератов, докладов и статей убедительно доказывает, что для осуществления всеобщего обучения потребуются далеко не те чудовищные суммы, которые запугали министерство графа Д. А. Толстого.

После работ В. П. Вахтерова и известного московского статистика И. П. Боголепова, обязательное обучение в России перестало казаться утопией, и вопрос о всеобщем обучении вновь становится на первую очередь. Целый ряд земств делает попытки осуществить у себя всеобщее обучение. В одном лишь 1896 году вопрос о всеобщем обучении обсуждается в 17-ти губернских и 66 уездных земских собраниях. Московское губернское земство, при ближайшем участии И. П. Боголепова и под руководством Д. Н. Шипова, вырабатывает и проверяет на деле те основные принципы введения всеобщего обучения, ко-

торые позднее были приняты для всей земской, а отчасти и неземской России.

Всероссийская перепись 1897 г. впервые дала достаточный материал для точного определения числа недостающих школ. Данные переписи также показали, что всеобщее обучение в России вполне осуществимо, но не за счет одних только местных средств. И вот, начиная с конца 90-х годов, земства одно за другим возбуждают ходатайства об отпуске казенных субсидий на народное образование.

Министерство народного просвещения и ранее имело кредиты на пособия земствам и городам, но размеры их далеко не соответствовали потребности. Составив в 1896 г. приблизительно 1.200.000 р., кредиты эти постепенно возрастают: в 1897 г. на 250 тыс. р., в 1898 — на 200 т. р., в 1899 — на 500 т. р., в 1900 — на 600 т. р., в 1902 — на 1.400.000 р., в 1903 — на 1.400.000 р., в 1904 — на 1.250.000 р. и в 1906 — на 1.250.000 р. *).

Вместе с тем, не прекращаются попытки и теоретической разработки вопроса о введении всеобщего обучения. В 1903 г. появился проект В. И. Фармаковского, заведывавшего разрядом низших учебн. заведен. департамента нар. просвещения, по которому в первую очередь всеобщее обучение вводилось в московском учебном округе. Этот бюрократический проект, технически недурно разработанный, но весь целиком направленный против земства, может быть, и получил бы осуществление, если бы не чувствовалось приближение совсем новых времен, требовавших новых песен... В 1904 г. появилась записка статс-секретаря А. Н. Куломзина, представленная им в особое совещание о нуждах сельско-хозяйственной промышленности, проводившая уже другие принципы. Министерство народного просвещения, ознакомившись с этой запиской, запросило мнение о ней попечителей учеб. окр. Ответы последних, а также мнения директоров народных училищ дали богатый материал, который, вместе с обстоятельным проектом А. Н. Куломзина, был положен министерством в основу законопроекта о введении всеобщего обучения.

Революция 1905 года покончила и с этим проектом. Уже в начале революционного периода, как только немного полегчал гнет над свободою устного и печатного слова, появилась целая лавина заявлений, в которых преобладала горькая, резкая критика прежнего строя, ставившего неимоверные препятствия к свободному развитию страны. Ноябрьский земский съезд 1904 г., обсудив вопрос о положении народного образования в России, признал, что «несоответствующее потребностям страны положение народного образования во всех его отраслях и степенях объясняется стоящим в связи с общею бюрократическою системой отрицательным отношением прави-

*) «Нов. Энц. Словарь Брокг.-Ефр.», т. 28.

тельственных сфер к мысли о пользе и значении всестороннего умственного развития народа для правильного течения общественной и государственной жизни». Московское педагогическое общество в январе 1905 г. заявляло, что «учебное ведомство систематически тормозит все просветительные начинания русского общества, при чем средствами этой политики являются: постоянные отклонения общественных заявлений и ходатайств о необходимых реформах в области нар. образования; искусственное ограничение ассигновок на нар. школы путем административных распоряжений и закона о предельности земского обложения;... явное предпочтение церк.-приходской школы, как школы низшего типа; создание для преподавателей высшей, средней и особенно низшей и начальной школы исключительного положения, лишающего их элементарных прав личности; возложение на педагогический персонал обязанностей полицейского характера; изгнание из школы родного языка детей невеликорусской национальности и стеснение свободы совести, простирающееся до полного закрытия дверей школы перед детьми некоторых исповеданий»... Аналогичные мысли, часто в еще более резких выражениях, встречаем мы и в «записке 342 ученых о нуждах просвещения», в записке союза средней школы, «256-ти народных учителей и деятелей по народному образованию» и др.*).

В конце 1905 г., в бытность министром нар. просвещения И. И. Толстого, при ближайшем участии С. И. Анциферова и под общим руководством тов. министра О. П. Герасимова, были выработаны основные положения о введении всеобщего обучения. Проект отражал в себе многие черты бурной эпохи 1905 года, не раз пересматривался и в 1907 году был внесен министром нар. просв. П. М. фон-Кауфманом в Госуд. Думу. Педагогическая пресса встретила проект весьма сдержанно, а очень близкий к всероссийскому учительскому союзу петербургский «Учитель» посвятил ему статью под очень характерным заглавием: «Бойся данайцев и дары приносящих». В этой статье тов. председателя центрального бюро союза, С. А. Золотарев, подходил к проекту, несомненно, с несколько повышенными требованиями и критиковал проект больше за несоответствие его положений программным требованиям союза; требования эти, надо прямо сказать, были весьма радикальными и не только для времени несомненного ущерба революционного движения, в пору которого министерский проект увидел свет...

Законопроект Кауфмана обеспечивал всем детям обоего пола возможность, по достижении ими школьного возраста, пройти полный курс обучения в начальной школе, нормаль-

---

*) Подробности с приведенным текстом этих записок см. у *В. И. Чарнолуского*. Итоги общественной мысли в области образования («Русск. Школа» 1906, № 9).

ная продолжительность курса которой определялась в четыре года*). Школьный возраст устанавливался от 8 до 11 лет; забота об открытии достаточного числа училищ, с школьным радиусом в три версты, возлагалась на учреждения местного самоуправления. На последние возложено составление школьных сетей и финансовых планов их осуществления. Далее, законопроект устанавливал определенные требования к устройству училищ, включаемых в сеть; церковно-приходские школы, включавшиеся в сеть, получали пособия за счет кредита, отпускаемого по смете св. синода, на равных основаниях с училищами ведомства мин. нар. просвещения. На последние училища пособия отпускались из расчета 390 р. на 50 детей школьного возраста. Получением пособия от министерства права учредителей школ в деле заведывания нач. школой не уменьшались. Сословные и иные организации и частные лица могли также получать пособия на содержимые ими училища, входящие в школьную сеть.

Одновременно министерство испрашивало новый дополнительный кредит на нужды начального образования в небывалом до тех пор размере — 5.500.000 р. Испрошение этого кредита отдельно от представления о введении всеобщего обучения было мотивировано тем, что рассмотрение последнего проекта может задержаться **). Кредит на нужды народного образования был отпущен законом 3 мая 1908 г.; закон этот в кратких чертах указывал и основания расходования кредита, заимствованные из проекта о введении всеобщего обучения. Оставив без изменения существовавший и ранее порядок отпуска средств в неземских губерниях (не свыше 700 р. на содержание одноклассного и 1.400 р. — двухклассного училища), закон установил в земских губерниях отпуск средств в виде пособий земствам, городам и сельским обществам на содержание учащих, как существующих, так и новых училищ, по 390 р. на 50 детей 8-, 9-, 10- и 11-тилетнего возраста, считая учителю 360 р. и законоучителю (на 100 детей) — 60 р. во год. Отпуск указанного пособия обусловливался: бесплатностью обучения и обязательством расходовать освобождающиеся местные средства на нужды начальных же училищ, без права уменьшения собственных ассигнований земства или города.

---

*) Здесь уместно вспомнить, что в том же «Учителе» (кажется, № 4, 1907 г.) председатель всероссийского учит. союза, покойный Я. И. Душечкин, большой знаток нашей нач. школы, выступил с защитой трехлетнего курса для народной школы (с тремя учащими). Он доказывал, что эта школа более соответствует потребностям населения, даст лучшие результаты обучения, будет стоить не дороже четырехлетней и, входя в систему единой школы, ускорит нормальную подготовку учащихся к высшей школе. Надо заметить, что петербургское городское самоуправление эту систему практиковало у себя с большим успехом; не отступило оно от нее и после февральской революции.

**) Опасения эти, к сожалению, вполне оправдались: проект о введении всеобщего обучения так и не получил силы закона...

Закон 3 мая 1908 г. вносил важные изменения в условия содержания начальных училищ в земских губерниях. Он устанавливал совершенно определенно, что все казенные средства на содержание училищ отпускаются в виде пособий земствам и городам (отпуск пособий сельским обществам на практике не получил распространения). Затем, установив отпуск средств на существующие земские и городские школы, закон тем самым освобождал довольно значительные местные средства, которые были направлены на хозяйственное содержание училищ, ранее содержавшихся весьма неудовлетворительно и при участии сельских обществ, а также на хозяйственное содержание вновь открываемых училищ и на школьное строительство.

В целях упорядочения дела, министерством были предложены местам однообразные формы для составления школьной сети и финансовых планов введения всеобщего обучения, а также выработана инструкция, в которой были проведены основные положения представленного в Гос. Думу законопроекта о всеобщем обучении. Школы грамоты в сеть не включались. Осуществление всеобщего обучения распределялось на сроки по выборам мест, *но он не мог быть свыше 10 лет.*

Кредит 1908 г. быстро был исчерпан, и министерство народного просвещения вынуждено было уже на следующий год испрашивать новый кредит. В течение 1908—1915 годов кредит на постоянные нужды начального образования увеличивался следующим образом:

в 1908 году . .	на 6.900.000 р.	в 1912 году . .	на 9.000.000 р.
» 1909 » . .	» 6.000.000 »	» 1913 » . .	» 10.000.000 »
» 1910 » . .	» 10.000.000 »	» 1914 » . .	» 3.000.000 »
» 1911 » . .	» 7.000.000 »	» 1915 » . .	» 3.000.000 »

План совместной работы земств и городов с министерством народного просвещения при тех условиях, которые сложились в первые годы осуществления всеобщего обучения, казался и справедливым и осуществимым; он устанавливал равные для всех местностей условия, при чем размер казенного пособия зависел исключительно от числа училищ, открытых ранее земством или городом и намеченных к открытию в данном году, и, следовательно, был пропорционален тем усилиям, которые развивались самим земством или городом; осуществимость же плана видна была из того, что земства охотно вступали в соглашение с министерством народного просвещения. Так, в первую же очередь соглашение заключили не только такие земства, как, например, нижегородское, которое к 1908 году собственными силами осуществило уже большую половину школьной сети, но и такие, как холмское и псковское, которые до тех пор содержали всего лишь 8 школ.

Но закон 3 мая 1908 г. и последующие опыты его применения имели одну слабую сторону — они не разрешали во всем объеме вопроса о *школьном строительстве.* Правда, пред-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 359 - 378

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

усматривалось употребление на единовременные нужды училищ остатков от постоянных кредитов, но это было лишь каплей в море. Между тем школьное строительство при введении всеобщего обучения неминуемо требовало огромных расходов. По расчетам Государственной Думы, которая допускала возможность размещения 25% всех училищ в наемных помещениях, выходило, что даже постройка собственных зданий для 75% начальных школ вызывала расход до 300.000.000 рублей. Несомненным представлялось, что ни из местных средств, ни из остатков от постоянных кредитов этот расход покрыть было нельзя.

В 1908 г. министерство народного просвещения вошло в Государственную Думу с проектом, на основании которого 22 июня 1909 года был издан закон об образовании при министерстве школьно-строительного фонда и о выдаче пособий на школьно-строительные надобности начальных училищ. Этим законом определялись правила отпуска в сметном порядке кредитов для выдачи земским и городским самоуправлениям и сельским обществам возвратных пособий на постройку, покупку и расширение школьных зданий. Размер пособий не должен был превышать половины строительной стоимости и, во всяком случае, определялся следующими нормами: на одноклассное училище (в среднем 50 учащихся при одном учащем) и на каждый комплект двухкомплектного училища, а также на каждый из первых двух комплектов многокомплектного училища — не свыше 2.000 р. для каменной и не свыше 1.500 р. для деревянной или глинобитной постройки, и на каждый дальнейший комплект многокомплектного училища не свыше одной тысячи р. для всякой постройки. Кроме пособия, на постройку могли быть получены и возвратные ссуды из 3% годовых на 20 лет *). Размер ссуды вместе с пособием не могли превышать $^4/_5$ строительной стоимости школьного здания. Для выдачи ссуд был образован особый фонд, которому было присвоено наименование школьно-строительного фонда имени преобразователя России Петра Великого.

При получении пособий и ссуд местные самоуправления обязывались страховать и ремонтировать здания на местные средства и не употреблять полученных ссуд ни на какие другие надобности, кроме начального образования.

После издания закона 22 июня 1909 года начался и отпуск средств на постройку школьных зданий. К сожалению, ассигнования из государственного казначейства далеко не соответствовали заявленным с мест нуждам. Размер средств, отпущенных из казны на выдачу пособий на постройку школ и на пополнение школьно-строительного фонда Петра Великого, представляется по годам в таком виде:

---

*) Закон 22 июня 1909 г. был изменен 23 июня 1912 года и срок ссуд увеличен до 40 лет.

в 1909	году	отпущено	1.000.000 р.
» 1910	»	»	4.000.000 »
» 1911	»	»	10.000.000 »
» 1912	»	»	10.000.000 »
» 1913	»	»	14.000.000 »
» 1914	»	»	12.416.000 » *)
» 1915	»	»	10.000.000 »

Все указанные кредиты были полностью распределены на нужды школьного строительства. Помимо этого, на постройку школ употреблялись и остатки от постоянных кредитов на нужды начального образования; о размерах их за 7 лет можно судить по тому, что за 1908.1909 и 1910 гг. они достигли 14.370.000 руб. Тем не менее, за семилетний период 1909—1915 годов министерство народного образования не могло удовлетворить ходатайств мест об отпуске пособий и ссуд на постройку школ в сумме, превышающей 50.000.000 руб.

Помимо отмеченного недостатка кредита на школьное строительство, дело введения всеобщего образования стало терпеть затруднения вследствие быстрого и интенсивного вздорожания цен: цены на строительные материалы и рабочие руки возрасли за несколько лет более, чем вдвое. Нормальное жалование учащим — 360 р. в год — оказалось недостаточным. Освобожденные земские и городские средства скоро иссякли; для удовлетворения нужд начального образования от местных самоуправлений потребовались новые ассигнования, которые в некоторых губерниях оказались затруднительными; выполнение планов некоторых земств стало местами задерживаться. Общеземский съезд по народному образованию, состоявшийся в Москве 16—30 января 1911 года, одна из секций которого посвятила свои труды исключительно вопросам всеобщего обучения, всесторонне выяснил все нужды и затруднения, возникшие в деле проведения всеобщего обучения и, в частности, финансовые затруднения земств. В числе мер, направленных к устранению таких затруднений, съезд наметил увеличение ассигнований казны на нужды школьного дела, повышение норм пособий, изыскание новых источников земского обложения, отчисление земствам некоторой доли государственных фондов, отмену закона о предельности земского обложения, так тормозившего, как известно, развитие дела народного просвещения. Некоторые из резолюций съезда в той или иной мере впоследствии были проведены в жизнь Государственной Думой. Так, были установлены прогрессивные прибавки к жалованию учителей народных училищ, удлинен срок, на который отпускаются ссуды на строительные нужды училищ, с 20 до 40 лет; позднее состоялось увеличение основного жалованья учителям с 360 р. до 480 р. в год и размера пособий на постройку училищ. Из законов, последовавших позднее 1908 г. в области все-

*) Назначалось к отпуску 17.000.000 р., но по обстоятельствам войны отпущена указанная в таблице сумма.

общего обучения, особенно важен закон 7 июля 1913 года, внесший несколько весьма существенных дополнений.

Со времени начала осуществления всеобщего обучения началось планомерное открытие учительских семинарий и педагогических курсов для подготовки, в связи с введением всеобщего обучения, кандидатов на учительские должности. Надо признать, что в общем с подготовкой учительского персонала для народных школ государство справлялось успешно; ниже мы приводим данные об образовательном уровне учащих народных школ, весьма подробно учтенных школьною переписью 18 января 1911 года, из которых видно, что свыше половины учащих в начальных школах уже к этому времени имели достаточную подготовку. Параллельно с подготовкой новых учительских кадров шло учреждение новых инспекторских должностей, вносилось больше стройности и системы в сложное дело построения начальной школы...

2.

Попытаемся теперь подвести итоги тому, что было достигнуто в деле введения всеобщего обучения соединенными усилиями земских и городских самоуправлений, Государственной Думы и правительства ко времени, более или менее близкому к началу революции, так мучительно потрясшей весь государственный организм и надолго остановившей естественный рост просвещения русского народа. Заранее оговоримся, что отсутствие под руками целого ряда необходимых статистических данных поневоле лишает наши выводы желательной полноты.

В России имелись 441 уездное земство и 789 городов, в которых было введено городовое положение. В 1916 году дело введения всеобщего обучения в земствах и городах находилось в таком положении *):

	земства:		города:	
	число	%	число	%
1. Осуществили всеобщее обучение . .	15	3,4	—	—
2. Осуществляли всеобщее обучение по соглашению с мин. нар. просв. .	404	91,6	293	37,1
3. Из них совсем близки были к осуществлению всеобщего обучения .	(31	7,5)	—	—
4. Города, внесен. в сеть уезд. земств	—	—	83	10
5. Вели предварительную переписку с министерством или представили школьную сеть	19	4,3	118	15,5
6. Не приступили к введению всеобщего обучения	3	0,7	295	37,4
	441	100	789	100

*) Приводимая таблица составлена нами по статье Б. Карелина «Пособия городам на всеобщее обучение в 1916 г.» («Календарь-справочник городского деятеля на 1917 г.») и по данным, приводимым в 29-м томе Нов. энцикл. слов. Брокг.-Ефр. В отношении сведений, даваемых таблицей, необходимым считаем заметит, что число земств, осуществляющих

Из этой таблицы видно, что за исключением *трех* земств (0,7% общего числа), все остальные приступили уже или в скором времени должны были приступить к введению всеобщего обучения; земства же включили в свои сети 83 города, взяв на себя всю тяжесть введения в них всеобщего обучения. Осуществили всеобщее обучение (вернее сказать — общедоступность школы) — 15-ть земств (3,4%), были близки к осуществлению его — 31 земство (7,5%). В 1914 году уже 62% земств предстояло менее 5-ти лет для осуществления плана всеобщего обучения, 30% их — от 5-ти до 10-ти лет и лишь 8% — свыше 10 лет.

Из городов почти 40% даже к 1916 году не признали еще необходимым приступить к всеобщему обучению; ни один город не мог похвалиться достижением общедоступности обучения. Вообще, в силу ряда причин, из которых едва-ли не главной была косность большинства городских самоуправлений во всем, что касалось народного образования, города очень слабо воспользовались законами 3 мая 1908 г. и 7 июня 1913 г. о пособиях на введение всеобщего обучения. Число городов, получавших указанные пособия, по годам было таково:

в 1909	году	получали	пособия	. .	14	город.	посел.
» 1910	»	»	»	. .	38	»	»
» 1911	»	»	»	. .	51	»	»
» 1912	»	»	»	. .	50	»	»
» 1913	»	»	»	. .	101	»	»
» 1914	»	»	»	. .	195	»	»
» 1915	»	»	»	. .	286	»	»
» 1916	»	»	»	. .	293	»	»

Всего на пособия городам в 1916 г. было ассигновано 2.872.603. Обычные размеры пособий — от 1.000 до 3.000 р., от 3.000 до 5.000 и от 5.000 до 10.000 р.; в таких размерах получали пособия 176 городов или 60,07% всего их числа; 53 города (18,09%) — получали пособия в размерах, не превышавших 1.000 р.; среди них три города (Киржач, Дмитров и Ст. Крым) с пособием до 100 р. В остальных 64 городах размер пособия каждому превосходил 10.000 р., при чем только единичные города пользовались пособием в суммах, превышавших 50.000 р.: Нижний Новгород (50.407 р.), Царицын (52.080 р.), Самара (67.770 р.), Саратов (83.470 р.), Киев (114.780 р.), Одесса (117.600 р.), Москва (586.320 р.).

всеобщее обучение (§ 2), в таблице указано точно, но мы не уверены, точны ли цифры, приводимые в § 1, 5 и 6; состояние наших источников позволяет нам думать, что число земств, осуществивших к 1916 году всеобщее обучение, могло быть больше, чем у нас показано; данные последних двух параграфов в сумме (число местных самоуправлений, ведущих переписку с м-вом + число местных самоуправлений, не приступивших к введению всеобщего обучения) верны, но распределение их между указанными параграфами не очень надежно (последнее замечание в равной мере относится и к городам).

Итак, число городов, получавших пособия на введение всеобщего обучения, крайне незначительно (37,1%, немного больше $^1/_3$), а размер пособий в подавляющем большинстве не велик. Оказывается, накануне революции деревня была значительно культурнее города, городские самоуправления далеко отставали в заботах о народном просвещении от земских самоуправлений. Значение земств в деле достижения всеобщего обучения в городах не исчерпывалось тем, что города, преимущественно к тому же мелкие, включались в земские сметы: оно шло дальше. В 43 земских губерниях из 569 городских поселений, имеющих самоуправление, получали пособия на введение всеобщего обучения 260 городов или 45,7%, не получали — 309 или 54,3%; из 220 самоуправляющихся поселений в 31 неземской губернии и области пособия получали 23 или 15,0%, не получали— 187 или 85%. Эта «земская» тенденция городских самоуправлений в земских местностях видна еще отчетливее при рассмотрении земских губерний по отдельным группам. В 34 «старых» земск. губерниях из 476 городов вступили в соглашение с министерством 233 (48,9%); в 6 губерниях с земством по положению 1911 г. из 79 городов вступили в соглашение 24 или 30,4%; наконец, в 3 губерниях, где земство введено было законом 9 июня 1912 года, % городов, вступивших в соглашение, понижается до 21,4 (три города из 14), но и здесь все же оказывался выше соответствующего % в неземских губерниях.

За последние годы приступлено было к введению всеобщего обучения и в неземских губерниях и областях, где это дело проводилось директорами и инспекторами народных училищ, при содействии губернских учреждений, ведавших делами по земскому и городскому хозяйству. Темп работы в этих частях государства был совсем иной, и школьное дело под руководством чиновников развивалось гораздо медленнее, нежели в земских губерниях; все же приходится отметить, что благотворное влияние Госуд. Думы сказывалось и здесь, особенно во время мировой войны*). Планомерное введение всеобщего обучения производилось в донской области, началось к 1915 году в иркутской, тобольской и архангельской губерниях; школьные же сети вырабатывались или уже были выработаны почти во всех губерниях и областях.

Число школ, учащих и учащихся за время с 1908 по 1914 год возросло весьма значительно. Отсутствие статистиче-

*) За последние годы, особенно при графе П. Н. Игнатьеве, сказывалась и дружная работа чинов министерства нар. просв.; здесь уместно помянуть добрым словом А. И. Чекини, фактически стоявшего во главе отделения департамента народного просвещения, ведавшего введением всеобщего обучения; близко знакомый с народной школой (был одно время учителем сельской школы, инспектором народн. училищ в Варшаве), прекрасно образованный, влюбленный в земскую школу, он с удивительной энергией проводил трудное дело в министерских канцеляриях, комиссии Госуд. Думы. В этой последней всю главную работу нес И. С. Клюжев.

ских данных за первые годы не дает возможности сделать сравнение за весь этот период. Существующие материалы, однако, совершенно определенно позволяют утверждать, что с конца 1905 г. до начала 1911 г. число начальных училищ ведомства министерства нар. просв. только в земских губерниях (без городов) возросло с 27.259 до 37.525, т. е. на 37%. Число учащих в этих же училищах (по данным, не вполне надежным) увеличилось за тот же период времени с 41.982 до 61.768, т. е. на 47%. За время с 1911 г. по 1915 г. имеются собранные на однородных основаниях, одобренных особым междуведомственным совещанием, данные школьной переписи 18 января 1911 г.*), проведенной под руководством известного статистика В. И. Покровского, и сведения, сообщенные местным учебным начальством о начальных училищах ведомства мин. нар. пров. к началу 1915 г. За эти четыре года число училищ в России (без Финляндии и камчатской области) увеличилось с 61.037 до 80.801, т. е. на 32,3%. Это увеличение числа училищ падает: на города — 775 училищ (9,4%), на селения — 18.989 училищ (38,9%). Учителей и учительниц в 1911 г. было 105.355, а в 1915 г. — 146.032; следовательно, число их увеличилось на 31,6%, при чем в городах на 20,4%, в селениях — на 43,4%.

Приведенные данные прежде всего еще раз очень выразительно подчеркивают, что дело введения всеобщего обучения в городах проходило в значительно худших условиях, нежели в селениях (даже неземских областей). Эти же данные давали возможность сделать вывод, что если бы открытие новых начальных училищ и приглашение новых учащих продолжало и впредь итти тем же темпом, как оно шло в 1911—1914 гг., то общедоступность школы в России была бы достигнута уже к 1922 году. Однако, у близко стоящих к делу проведения всеобщего обучения и некоторых исследователей народного образования в России имелись соображения, которые заставляли их сомневаться в возможности столь быстрого осуществления общедоступности обучения в начальной школе. Прежде всего обращало внимание то обстоятельство, что число 50 детей школьного возраста на одного учащего было установлено министерством нар. просв. теоретически; школьные сети земств, равно как и труды общеземского съезда 1911 года, настойчиво заставляли думать, что очень скоро должен был подняться вопрос о необходимости понижения его до 45 или даже до 40, а такое понижение школьного комплекта вызывало, само собою разумеется, значительное увеличение числа учащих, количества школьных зданий и т. д. Затем, мировая война, потребовавшая колоссального напряжения хозяйственных и духовных сил страны, все время вырывавшая из состава учащих наиболее молодых и энергичных работников, не смогла не задержать на

*) Подробную сводку данных переписи мы даем ниже.

ближайшие годы нормального развития дела введения всеобщего обучения.

Помимо этого приходилось лишний раз убеждаться в том, что общедоступность школы не есть еще всеобщее обучение. Школа может быть открыта, но не все дети школьного возраста пойдут в нее учиться. Около 1915 года правдивость этого положения отметила и сама жизнь — увеличение числа учащихся за промежуток времени между 1911 и 1915 гг. уже успело несколько отстать от роста числа училищ и учащего персонала; в 1911 году учащихся в училищах ведомства мин. нар. просв. было 4.605.348, в 1915 году — 5. 942.046, увеличение равно 29% (в городах — 16,9%, в селениях — 31,9%). Выходит, если бы увеличение числа учащихся продолжалось и в будущем тем же темпом, то всеобщее обучение было бы достигнуто только через 16 лет, т. е. к 1930 году.

Становилось очевидным, что по мере приближения к заветной цели возрастание числа учащихся будет все более и более замедляться, и всеобщее обучение не будет достигнуто до тех пор, пока не будет введено законом *обязательное обучение*. К последнему у нас относились с удивительным предубеждением даже многие известные деятели по народному образованию и государственные люди, разделяя мнение А. П. Кошелева, который доказывал, что государство не имеет права «навязывать людям выгоды под страхом наказания». Мысли, высказанные министерством нар. просвещения в начале шестидесятых годов прошлого столетия в защиту обязательного обучения, плохо прививались. Только в рижском учебном округе, в губерниях курляндской и эстляндской, посещение народной школы являлось обязательным для всех детей членов местного волостного общества евангелическо-лютеранского исповедания 10—13-летнего возраста, под страхом денежного взыскания за каждый пропущенный день. «Проект нового положения о начальных училищах», внесенный в 1915 г. на рассмотрение законодательных учреждений, предусматривал введение обязательного обучения — по постановлениям земств и городских самоуправлений, а где таковых не было — училищных советов, с разрешения министров народ. просвещения и внутренних дел, —и лишь там, где общедоступность обучения уже была обеспечена необходимым количеством школ; за уклонение от обучения на родителей по проекту налагался штраф до 25 р. за учебн. год. В законопроекте указывались и случаи освобождения от обязательного обучения (обучение дома, болезнь и т. д.).

Широкое развитие всеобщего обучения потребовало изменения законодательства, нормировавшего положение народного образования в стране. От циркуляров центральных органов министерства нар. просвещения, попечителей учебных округов и распоряжений дирекций народных училищ, еще в недавнее время определявших всю жизнь школы, наметился решительный переход к настоящим правовым нормам.

Внесенный министерством народн. просв. законопроект о введении всеобщего обучения был рассмотрен и переработан Гос. Думой. В новой редакции законопроект устанавливал, что в целях введения всеобщего обучения кредит на нужды начального образования в течение *десяти* лет, начиная с 1912 г., должен увеличиваться в меру действительной потребности, но не менее, чем на 10.000.000 руб. в год. Указанная сумма была основана на подробном и всестороннем исследовании всех постоянных расходов, связанных с введением всеобщего обучения и падающих на долю казны; сюда были отнесены, прежде всего, расходы по содержанию учащего персонала всех существующих училищ ведомства министерства нар. просвещения и всех проектируемых училищ и дополнительных отделений; далее на этот же кредит относились расходы по содержанию открываемых в необходимом числе учительских семинарий и др. учреждений для подготовки учащего персонала в начальных училищах и по учреждению новых должностей директоров и инспекторов народн. училищ и новых училищных советов; остатки от кредитов предназначались на покрытие единовременных нужд начальных училищ. Введение всеобщего обучения возлагалось законопроектом на земства и города, а где их нет, — на губернские учреждения, ведающие дела по земскому и городскому хозяйствам, и на директоров и инспекторов народных училищ. Основания, по которым должны быть разрабатываемы и осуществляемы школьные сети, приняты были в законопроекте, в общем, те же, какие определялись мин. нар. просв. в основных положениях о введении всеобщего обучения и которые нами уже излагались. В Госуд. Совете законопроект вновь подвергся значительной переработке; главное изменение заключалось в том, что ежегодный отпуск кредитов на нужды училищ ведомства мин. нар. просв. понижен был до 9.000.000 р., но зато введен был отпуск кредитов на церковно-приходские школы в размере 1.500.000 р. в год. В виду разногласий законодательных палат, законопроект был передан в согласительную комиссию, которой не удалось устранить возникшего разномыслия, и после повторного рассмотрения законопроекта в палатах он был признан отклоненным. Вскоре после того, как начались работы Гос. Думы четвертого созыва, возникли почти одновременно законодательные предположения о введении всеобщего обучения трех групп членов Гос. Думы — правых фракций, партий центра и оппозиции. Они представляли, с незначительными изменениями, прежний законопроект о введении всеобщего обучения — в редакции Гос. Думы, или Гос. Совета, или в смешанной редакции; с своей стороны правительство приняло на себя разработку соответств. проекта; министром нар. просв. графом П. Н. Игнатьевым законопроект был внесен в Гос. Думу.

Упомянутый выше проект нового положения о начальных училищах должен был явиться органическим законом о народ-

ном образовании в России; действие положения подлежало распространению на училища всех ведомств, за исключением училищ, обучающих исключительно вероучению, и частных низших учебных заведений. На церковно-приходские школы, входящие в школьные сети, положение распространялось. Как известно, намеченные положением мероприятия в отношении церковно-прих. школ и послужили главным предметом разногласий между Думой и Советом, не признавшим возможной передачу этих школ в заведывание училищных советов. Все многочисленные и разнообразные наименования училищ получали одно наименование «начальные училища»*). Проект сохранял подчинение начальных училищ губернским и уездным (городским) училищным советам, с обязательным учреждением училищных попечительств; председатель уездного (городского) училищного совета подлежал избранию земского собрания (городской думы); в реформированном уездном училищном совете главная роль отводилась общественным и педагогическим элементам (между прочим, в его состав входил и представитель от учащих, по выбору последних). В этом же направлении проект изменял и состав губернских училищных советов; председателям и членам совета предоставлялось производить ревизии училищ. Директора и инспектора начальных училищ по проекту имели право опротестования постановлений училищных советов, касавшихся утверждения и увольнения лиц учительского персонала и инструкторов по учебной части и утверждения программ начальных училищ; другие постановления могли опротестовываться лишь в случае незаконности их; инспектор нар. училищ сохранял право отстранять учащих и приостанавливать занятия в училищах по соглашению с председателем училищного совета. Для директоров и инспекторов начальн. училищ требовалось, кроме образовательного ценза, практическое знакомство с постановкою народн. образования. Права учредителей и содержателей значительно расширялись. Правительств. ведомства, земства, города, сельские и т. п. о-ва и другие органы местного самоуправления, приходы, старообрядческие и сектантские зарегистрированные общины и сословия получали право открытия начальн. училищ и приглашения учащих, с заявлением лишь о том в семидневный срок училищ-

*) В России существовало чрезвычайное разнообразие типов начальных школ; они различались по местностям, в которых учреждались, по ведомствам, в которых состояли, по уставам, положениям и правилам, которыми руководствовались, по национальностям и религиям, по источникам содержания и т. п. Не менее разнообразны были и наименования разных типов школ. Училища находились в заведывании министерства нар. просв., св. синода, военного министерства, морского ведомства, учрежд. императрицы Марии, министерства финансов, удельного ведомства, министерства внутр. дел, мин. путей сообщения, министерства торговли и промышленности, обществ: трудовой помощи, императорского технического, императорского человеколюбивого...

ному совету и инспектору училищ; общества, торговопромышленные товарищества, фабрики, заводы, отдельные учреждения и лица должны были испрашивать разрешение на открытие училищ у училищного совета, но в случае неполучения ответа в двухмесячный срок могли открыть их и без разрешения. Значительно увеличивалась роль попечительств; на них, между прочим, возложено главное наблюдение за осуществлением обязательного обучения. Проект вводил педагогическое совещание, в составе всех преподающих и двух членов попечительства, с выборным председателем, для обсуждения вопросов, касающихся учебно-воспитательной части училища; предусматривалось собрание районных педагогических совещаний для рассмотрения школьных дел училищ всего данного района; в состав таких совещаний, кроме учащих, вводились члены училищного состава, инструкторы по учебной части, представители местного самоуправления; председатель назначался училищн. советом. Цель начальных училищ так определялась в проекте: «дать учащимся религиозно-нравственное воспитание, развить в них любовь к царю и к России, сообщить им необходимые первоначальные знания и способствовать их умственному развитию. Начальные училища должны удовлетворять общегосударственным интересам по своей организации и по своим программам, при чем принимаются во внимание религиозные, племенные и бытовые особенности местного населения». В проекте особо оговаривалось, что начальные училища — учреждения общеобразовательные. Устанавливались такие предметы курса начальных училищ — Закон Божий, русский язык, арифметика, краткий курс геометрии в связи с черчением, география, история России, краткие сведения по природоведению и обществоведению, чистописание и, по возможности, пение, рисование и физические упражнения; разрешалось, в случае возможности, введение преподавания гигиены, ручного труда, домоводства и других дополнительных занятий. Объем преподавания определялся планом, издаваемым министерством нар. просв.; составление подробных программ предоставлялось содержателям, при условии одобрения их училищным советом. Вопрос о языке преподавания проект разрешал след. образом. Преподавание в начальных училищах ведется на русском языке; преподавание Закона Божия инославных вероисповеданий и вероучений производится на родном языке учащихся; в местностях с иноязычным населением дозволялось преподавание местных языков для желающих; если дети, поступая в училище, не говорят по-русски, то в первые два года при обучении их дозволялось пользоваться их родным языком. Проект предусматривал открытие особых начальных училищ для детей нерусского происхождения там, где имелось не менее 50-ти не говорящих по-русски детей школьного возраста; преподавание в таких училищах на природном языке учащихся могло быть введено с разрешения училищного совета, по желанию местного

населения: преподавание русского языка обязательно*). Учащими могли быть лишь русские подданные христианского вероисповедания, окончившие учительскую семинарию или высшее или среднее учебное заведение. для училищ иноверческих допускались учащие соответств. исповедания.

В июле 1914 года утверждены были «правила о частных учебных заведениях. классах и курсах мин. нар. просв., не пользующихся правами правит. учебн. заведений». По этому закону, земства. города. сословия. приходы, а также частные учреждения и отдельные лица обоего пола. не моложе 25 лет, состоящие в русском подданстве (с некоторыми изъятиями), могли учреждать частные общеобразовательные. специальные или профессион. уч. заведения. классы и курсы, и в том числе низшие, т. е. такие, в которых объем преподавания не превышал курса высших начальных училищ или правительственных ремесленных училищ. Выбор языка преподавания в этих частных учебн. заведениях предоставлялся учредителям (кроме училищ. содержимых или субсидируемых земствами или городами), но русский язык, русская история и отечественная география должны были преподаваться по-русски. Открытие (и закрытие) частных училищ должно было производиться с разрешения училищ. совета, а где таковых не имелось — директора народных училищ. Учредителю предоставлялось избирать и допускать преподавателей и заведующих учебным заведением, с сообщением учебному начальству удостоверения на право данного лица исполнять соответствующие обязанности.

3.

Теперь нам остается указать на реальные достижения предреволюционной России в области народного просвещения, которые вполне точно определяются надежными статистическими данными.

Из всего статистического материала ближайшего к революции времени наибольшую ценность имеют материалы, доставленные однодневной переписью 18 января 1911 года. Она охватила все местности государства и начальные училища раз-

*) Напомним здесь, что действовавшими в России правилами и раньше допускалось употребление в школах родного языка учащихся. Так, в народных училищах виленской, ковенской и гродненской губ. в течение первого года обучение допускалось на жмудском, литовском, латышском и немецком языках; в царстве польском на местн. языке преподавался Зак. Божий иносл. исповед.; в рижском учебном округе вопрос об языке преподавания разрешался статьей 3640 т. XI ч. I. св. зак.; в 1905 г. статья эта была дополнена примечанием, которое гласило, что во всех классах учебн. заведений прибалтийск. губ. преподавание Зак. Божия, церковн. пения и местн. языков должно производиться на природном языке учащихся, при обучении же арифметике в одноклассных училищах и в первых классах прочих начальн. училищ рижск. учебн. округа допускается, в соответствии с потребностями местного населения, пользование. кроме русского языка. природным языком учащихся.

личных типов; не были включены лишь профессиональные, еврейские и магометанские школы. городские по положению 1872 г. училища, частные училища I и II разряда, профессиональные училища. воскресные и другие школы для взрослых, школы для слепых и глухонемых *).

Согласно данным этой переписи, в России было в 1911 году 100.749 народных училищ. а за исключением из этого числа 4.397 школ грамоты, не входивших в школьные сети при введении всеобщего обучения — 96.352 училища; из этого числа в городах насчитано 11.031 училище (10,9%), а в селениях — 89.718 училищ (89.1%). Учебный курс не больше *трех* лет имели 71.170 училищ (70,6%), *четырехлетный* — 21.745 (21,6%), *пятилетний* — 4.912 (4,9%), *шестилетний* — 2.612 училищ (2,6%), не дали сведений — 310 (0,3%).

Среднее число учебных дней в году равнялось 178, в селениях 151; по сравнению с прежним и, сравнительно, недавним временем, начальная школа в этом отношении сделала к 1911 году весьма значительные успехи: не надо забывать, что в Северной Америке идеальным учебным годом считается год в 180 учебных дней, но этому идеалу отвечали в 1910 году немногие штаты; средняя продолжительность учебного года в Соединенных Штатах равнялась 157 дням. (Ек. Янжул, Начальное образование заграницей).

Собственные здания имели 66.787 училищ (66,0%), наемные — 26.208 (25,9%), бесплатные — 8.208 (8,1%). Среднее число квадратных аршин пола в классах на одного учащегося равнялось 2 квадратным аршинам; воздуха на одного учащегося приходилось в среднем 9.2 кубических аршина; площадь пола превосходила световую площадь в 8.4 раза (нормальным признается 5 раз). Во всех училищах имелось 153.947 классных комнат; квартиры для учащих были при 76.302 училищах.

Учащих общеобразовательных предметов было 26.859 в городах и 126.501 в селениях, всего 153.360, в том числе 69.984 (45,6%) мужского и 83.376 (54,4%) женского пола; образовательный ценз их характеризуется следующими данными:

	муж.	женщ.	об. пола	%отн.
С высшим образовательным цензом .	65	849	914	0,6
» средним светским	834	27.452	28.286	18,4
» » духовным	3.801	21.378	25.179	16,5
» » педагогическим	22.204	2.930	25.134	16,3
» низшим и домашним образ. . .	42.651	30.264	72.915	47,6
Не дали сведений о своем образов. .	429	503	932	0,6
	69.984	83.376	153.360	100

*) Перепись, ставившая до 80 вопросов, дала возможность собрать весьма богатый материал о таких сторонах школьной жизни, которые до тех пор оставались неосвещенными статистикой. Правильная организация, вопросные листки для каждого отдельного учащегося начальных училищ и достаточные денежные средства позволили собрать и разработать все данные в условиях, гарантир. точность даваемых переписью сведений.

Общее число учащихся в городах равнялось 1.065.312; в селениях — 5.564.666, всего 6.629.978 чел., в том числе 4.499.845 (67,9%) мальчиков и 2.130.133 (32,1%) девочек*). Процентное отношение учащихся в начальных школах к числу всего населения составляло: для мальчиков 5,48%, для девочек — 2,6%; для тех и других вместе — 4,04%; процент этот колебался в отдельных местностях от 0,02% до 10,3%.

По возрасту учащиеся делились так: моложе 8 лет — 2,05%; от 8 до 11 лет — 72,74%, старше 11 лет — 25,21%.

По родному языку учащиеся распределялись так: русских на великорусской основе — 59,39%, русских на украинской основе — 17,42%, русских на белорусской основе — 3,51%, поляков — 5,13%, немцев — 2,37%, евреев — 2,1%, прочих — 10,18%.

Распределение наличного числа учащихся по отделениям видно из следующих данных:

в I отделении обучалось	2.782.457
» II » »	1.839.764
» III » »	1.012.371
» IV » »	221.987
» V » »	57.813
» VI » »	10.401
» VII » »	39
не дали сведений	35.654

Данные о расстоянии местожительства наличных учащихся от школы, характеризующие доступность школы, были таковы:

ближе одной версты жили	3.864.987 детей
в расстоянии 1—2 верст	1.422.279 »
» » 2—3 »	335.939 »
далее 3-х верст	287.752 »

В 1910 году окончило курс в начальных училищах 624.392 человек (9,5%), выбыло до окончания курса — 1.268.383 чел. (10,1%). Отказов в приеме детей в школу было зарегистрировано в 1910 году 999.852; для обеспечения школьного обучения отказанным необходимо было бы открыть около 20.000 школьных комплектов, считая в комплекте 50 человек **)...

---

*) К 1915 году общее число начальных школ в России некоторые источники определяют в 116.234, с 8.039.987 учащимися; эти цифры мы склонны считать несколько преуменьшенными против действительности, ибо сколько-нибудь точные данные к этому времени имелись лишь по ведомству министерства нар. просв, а по другим ведомствам брались сведения, относящиеся к 1911, 1912 г. Если же ввести в подсчет конфессиональные школы (ходера, мектебе и медрессе), то общее число начальных школ повысится до 133.324, а число учащихся — до 8.495.000.

**) Выше мы уже имели случай отметить громадный рост числа начальных училищ ведомства министерства народного просвещения, начавшийся сразу же после школьной переписи; он весьма быстро сказался весьма значительным снижением числа отказов в приёме детей в школы даже самых отсталых в культурном отношении местностей страны.

Бюджет начальных училищ в 1910 году слагался из следующих поступлений:

	сумма	% отношение
от государственного казначейства . .	37.190.728	38,7
» церквей, монастырей, братств . .	1.496.433	1,4
» земств и из сумм земских сборов . .	21.644.426	22,5
» городов	12.779.974	13,2
» сельских, волостных, гминных и станичных обществ	10.525.722	10,9
» частных лиц и обществ	7.041.971	7,4
» платы за учение	3.877.828	4,1
%% с капиталов и доходов от недвижимых имуществ	1.085.554	1,1
прочие поступления	670.322	0,7
	96.312.958	100%

Невольно сравниваешь эти данные по бюджету начальных училищ с данными школьной переписи 10 марта 1880 года, охватившей учебные заведения Европейской России; тогда доля казны в содержании училищ равнялась всего 9%; доля сельских обществ составляла 28%, а земских учреждений — 53,2%. В 1898 г. из 40½ миллионов р., истраченных на начальное образование, земство внесло 21,8%, сельские общества — 18%, города — 13,5%, казна 21,3%; частные лица 12,5%; от взносов за учение поступило 6,8%.

Отпускавшиеся начальным училищам средства в 1910 г. были израсходованы на такие потребности этих училищ:

на содержание учащих	59.873.434 р.	62,7
» наем, содержание и мелкий ремонт школьных помещений	20.191.822 »	21,4
» классные принадлежности, книги, учебные пособия	6.473.212 »	6,1
» постройку, оборудование и крупный ремонт .	5.678.123 »	6,0
» на прочие потребности	2.629.677 »	2,8
	94.846.778 р.	100

У нас нет под руками точных данных о росте бюджета начальной школы в последующие годы; мы можем только сказать, что к 1916 году государственные расходы на народное образование увеличились в 2½ раза (и это несмотря на мировую войну!), расходы земств выросли приблизительно в такой же пропорции, очень поднялись и расходы городов. Можно считать, что в последние годы Россия тратила на народное образование свыше 300 миллионов рублей ежегодно; львиная доля этих средств шла на начальную школу...

Точнее всего, повидимому, определяет состояние народного образования в стране процентное отношение числа учащихся в начальных школах к общему числу детей школьного возраста. Работа Ф. Мартинсона, помещенная в новом энциклоп. сло-

варе Брокг. и Ефрона (т. 28), устанавливала, что на 1 января 1915 года отдельные местности России были обеспечены начальной школой таким образом:

а) школа охватывала от *90 до 81%* детей школьного возраста — московская губ. (86,8), петербургская (85,3);

б) *80—71%* — амурская область (78,6), тульская (78,2), калужская (75,8), донская обл. (73,8), владимирская (73,2), тверская (72,7), саратовская (72,6);

в) *70—61%* — ярославская (69,7), новгородская (68,2), таврическая (67,5), екатеринославская (67,3), смоленская (67,1), эстляндская (66,1), приморская (64,3), тамбовская (64,3), херсонская (64,2), кутаисская (63,4), нижегородская (63,2), петроковская (62,6), архангельская (62,4), харьковская (62,3), лифляндская (62,1), рязанская (62,1), могилевская (60,8), орловская (60,5), самарская (60,5), курская (60,4);

г) *60—51%* — костромская (59,9), воронежская (59,8), оренбургская (59,0), полтавская (57,8), олонецкая (57,7), вологодская (57,5), иркутская (57,3), черноморская (57,0), черниговская (56,7), гродненская (54,9), минская (54,7), пермская (54,7), кубанская обл. (53,8), курляндская (53,8), пензенская (53,3), вятская (52,4), витебская (51,8), псковская (51,2);

д) *50—41%* — холмская (50,4), симбирская (46,1), киевская (45,9), сухумский округ (45,2), казанская (45,0), енисейская (44,9), бессарабская (44,6), терская обл. (43,7), подольская (42,6), ставропольская (41,2), волынская (40,1);

е) *40—31%* — уфимская (39,7), келецкая (38,9), варшавская (38,1), астраханская (37,9), виленская (36,7), забайкальская обл. (35,9), тобольская (35,2), калишская (33,8), томская (33,4), карская обл. (31,5), акмолинская обл. (30,9), тифлисская (30,6);

ж) *30—21%* — тургайская обл (30,0), сувалкская (29,7), ковенская (28,6), уральская обл. (28,5), бакинская (27,1), ломжинская (26,9), плоцкая (26,1), радомская (25,7), батумская обл. (22,8), камчатская обл. (22,1);

з) *20—11%* — елисаветпольская (18,3), люблинская (17,7), семипалатинская обл. (13,6), сахалинская (13,5), эриванская (12,3), закаспийская обл. (11,4), семиреченская (10,8), якутская (10,8);

и) *10—1%* — сыр-дарьинская обл. (6,6), самаркандская (4,2), ферганская (1,9).

Заканчивая наше поневоле отрывочное и далеко не полное изложение работы ряда поколений русского общества над введением всеобщего обучения, мы чувствуем настоятельнейшую потребность с особенной силой подчеркнуть, что нашему земству мы прежде всего обязаны тем, что Россия, к концу императорского периода своей истории, могла, наконец, прибли-

зиться к заветной цели — открыть народу широкий путь к просвещению.

Заслуги нашего земства по созданию правильно организованной начальной земской школы, которою Россия могла по справедливости гордиться, — громадны. Невозможно исчислить, сколько горячего воодушевления, подлинного энтузиазма было вложено земскими деятелями в работу по созданию их любимого детища...

В России все старое сломано или ломается; на-ряду с отжившим хламом новые строители уничтожили или собираются уничтожить и многое из того, что имело полное право на жизнь.

Сельская земская школа, которую народ ценил и любил, не избежала общей участи — лицо ее сильно изменено. Но нам почему-то кажется, что душа школы жива, а пристальное изучение школьного строительства в советской России нас убеждает в том, что основы общественной народной школы, заложенные земством, устоят перед натиском новой идеологии.

Н. Новожилов.

Библіотека
Русскаго Педагогическаго
Института имени Яна
Амоса Коменскаго въ Прагѣ.

Пленарное собрание Педагогического Бюро.

Неодинаковость условий существования зарубежной русской школы в разных странах Европы, так ярко раскрытая еще на 1-м Педагогическом Съезде в 1923 году, ставила повелительно необходимой разработку примерных программ и установление общего для однотипных школ учебного плана. Эти вопросы являлись прямым и естественным для деятелей русской эмигрантской школы заданием — сохранения на чужбине русской педагогической традиции, охраны национального лика русской школы. Проблема единства зарубежной школы проистекала из основного положения — в новых условиях жизни на чужбине привить, воспитать в русских учащихся уважение и любовь к высоким ценностям русской культуры, дать им почувствовать родину, отечество. И поэтому становится понятным, что главным содержанием работ 2-го Педагогического Съезда (5—11 июля 1925 г.) явились вопросы школьных программ и учебных планов. Съезд принял, как примерные, программы по многим учебным предметам средней школы. Как самые программы, так и объяснительные записки к ним были помещены в бюллетенях Педагогического Бюро. Некоторые из них, в особенности, программа и объяснительная записка по естествознанию, по исчерпывающей полноте освещения всех методических вопросов школьного естествознания, являются чрезвычайно ценными пособиями в практической работе педагога-естественника.

Не такие благоприятные результаты дали работы программных комиссий на Съезде по русским, национальным предметам. Глубочайшие изменения в областях государственно-политической, общественно-правовой, в быте, наконец, в сфере психологической в России еще продолжаются и не дают нам права говорить о стабилизации новых форм жизни. Ближайших путей государственного бытия России, духовной, культурной жизни русского народа мы не можем видеть. Мы можем новую грядущую жизнь предчувствовать только. И школа, как главнейшее средство и сила приобщения к новой жизни, в особенности, в условиях оторванности ее от родной почвы, стоит перед задачей неизмеримой трудности. Ощущение родины, как процесс осмысленного понимания и вживания в сущность творящихся новых форм жизни в России, является для эмигранта-педагога основной и первоочередной задачей. Он не может и не должен в силу его служения русской педагогической традиции обходить эти вопросы. И поэтому предметы Россики в зарубежной школе являются важнейшими из средств воспитания в русских детях национального самосознания.

Исключительное внимание со стороны педагогов к про-

граммным вопросам предметов Россики обнаружилось в первые года существования русской школы за рубежом. Ряд местных съездов в Эстонии, Югославии, Болгарии, Литве, Польше неизменно выдвигали обсуждение программ предметов Россики на первый план. 2-ой Съезд должен был подвести итоги этим предварительным работам и принять согласованную примерную программу. Но ни по одному из предметов Россики, за исключением географии, программы не были приняты Съездом в конкретной и окончательной форме. Обнаружившаяся среди членов комиссий разница в подходах и взглядах на содержание, распределение и объем учебного материала, оказалась настолько трудно согласуемой, что Съезд вынужден был принять решение — предложить Педагогическому Бюро вести дальнейшую работу по согласованию вариантов программ путем созыва совещаний преподавателей национальных (русских) предметов (см. резол. § 20 Бюллет. П. Б. № 9, стр. 49). Но по причинам, главным образом, финансового характера Педагогическое Бюро оказалось лишенным возможности созвать такое совещание, и посему эти задачи, возложенные 2-м Съездом на Бюро, пришлось переложить на Пленарное собрание.

Пленум, состоявшийся 1 и 2 июля с. г., значительную часть времени своих занятий отвел обсуждению программ национальных предметов. Материалами, предложенными для обсуждения Пленума, оказались программы с объяснительными записками, разработанные преподавателями-специалистами по отдельным предметным секциям при Педагогическом Бюро, а также материалы, оставшиеся от 2-го Съезда. Кроме того, ко времени созыва Пленума поступили очень ценные программные материалы от Педагогического Совещания в Софии, состоявшегося 5—7 мая с. г. и имевшего целью пересмотр программ по национальным русским предметам. Как видно из вышеизложенного, Пленуму предстояла довольно трудная задача, разрешения которой не удалось добиться на 2-м Съезде. Учитывая эту трудность, а также непринадлежность большинства членов Пленума к категории преподавателей специалистов предметов Россики, Педагогическое Бюро решило пригласить к участию в работах Пленума, кроме ряда педагогов, проживающих в Праге, еще нескольких известных специалистов по отдельным предметам Россики из других стран проф. А. Д. Григорьева, Л. М. Сухотина и Н. А. Чернышева.

Председатель Педагогического Бюро проф. В. В. Зеньковский, открывая заседание, в кратком вступительном слове определил задачи Совещания, с одной стороны, как заслушание и подведение итогов минувшей со времени 2-го Съезда деятельности Педагогического Бюро, с другой, как завершение программных работ двух предыдущих Съездов. Вторую задачу В. Зеньковский не склонен расценивать, как срочную и актуальную потребность русской зарубежной школы в данное время, ибо положение школ на местах более или менее стаби-

лизировалось, в программных же вопросах они вынуждены считаться с программными требованиями государства, в которых они находятся. Также докладчик подчеркивает необходимость твердо и ясно указать, что программы, как уже принятые, так и имеющие быть разработанными при Педагогическом Бюро, должны иметь только направляющее, и не обязательное значение.

После заслушания отчета о годовой деятельности, отчета казначея и оглашения акта ревизионной Комиссии, которые Пленум утвердил, собрание выслушивает информационные доклады о положении русской школы в Болгарии и Югославии. В *Болгарии*, в связи с обострением экономического кризиса, материальное положение русской эмиграции несколько ухудшилось по сравнению с предыдущими годами. Отчасти по этой причине, отчасти по причине уменьшения числа русских учащихся предстоит свертывание с начала учебного года гимназии в Тырнове-Сеймене. Правительство попрежнему содержит и поддерживает ряд школ и учреждений просветительного и благотворительного характера. В *Югославии* все русския школы, бывшие в ведении Всероссийского Союза Городов, перешли в непосредственное ведение Державной Комиссии. Материальная сторона русской школы может считаться на ближайшее время совершенно урегулированной. Оценка постановки образования со стороны сербских властей благоприятна.

После заслушания этих докладов Пленум приступает к разрешению главной задачи. — к обсуждению *программы национальных, русских предметов*. Председатель сводной программной комиссии проф. Н. М. Могилянский указывает на трудности работ комиссий по отдельным предметам Россики, получивших в наследие от 2-го Съезда неприведенные в единство варианты программы и отражавших разногласия как по некоторым основной важности вопросам, так и по многим более второстепенным. Далее докладчик от имени всех комиссий заявляет: 1) что разработанные программы должны иметь факультативный, примерный, никому не навязываемый характер; 2) что в зависимости от местных условий программы могут видоизменяться, как равно и учебный план, проводящий в жизнь осуществление программ; 3) что в некоторых случаях программы могут остаться даже не разработанными в деталях, каковое обстоятельство не должно служить препятствием к успешному прохождению курсов при соблюдении предложенных методологических указаний; 4) что комиссии пришли к убеждению в желательности, а в некоторых случаях — настойчивой необходимости издания новых учебников по некоторым предметам, и, наконец, 5) что желательно в ближайшем будущем свести во едино работы программных комиссий на местах. — Все эти общие положения Пленумом принимаются.

Докладчик *исторической* комиссии излагает ход работ комиссии и предлагает на обсуждение выработанную ею программу. По докладу возникают оживленные прения. Главные возражения и замечания свелись к следующим: 1) необходимость ввести в программу указания на задачи, стоящие перед русским народом, и на то, как эти задачи осуществлялись в ходе исторического развития; 2) главный недостаток программы в отсутствии достаточного места для культурной истории; 3) совершенно не уделено внимания вопросам искусства; 4) на VIII класс отведено слишком много материала (весь XIX век); 5) эпохе Николая II надо уделить больше внимания; 6) элементарный курс истории следует проходить в 3 и 4 классах, предоставив в 1 и 2 кл. хрестоматийное преподавание отдельных моментов истории преподавателю русского языка; 7) необходимо включение в историю России элементов политического и общественного характера; 8) в программе должно найти место отражение естественного роста России.

Члены комиссии, присутствующие на собрании, обращают внимание, что общие положения, высказанные оппонентами, отчасти нашли уже отражение в объяснительной записке, принятой Съездом, и что вопросы о перераспределении материала по классам наталкиваются и парализуются рамками, уже установленными 2-м Съездом, и что, хотя большинство членов комиссии не оспаривает необходимости уделить самостоятельное место для прохождения культурной истории, но для проведения этого пожелания в жизнь нужны соответственные учебные руководства, которых нет в данное время на книжном рынке. Достойна еще упоминания мысль одного из участников собрания, что главное внимание надо уделить не вопросу о программе, а тому, как сконцентрировать в условиях существования беженской школы *Россию* в преподавании истории, что всеобщая история должна бы проходиться *под русским углом зрения*.

После заключительного слова докладчика председатель резюмирует прения и сводит их к ряду предложений. По вопросу об изменении распределения материала по классам Пленум, в соответствии с принятым уже Съездом порядком распределения такового, не считает возможным вносить в него существенные изменения. Для рассмотрения ряда высказанных пожеланий о частичных изменениях программы (введение элементов культурной истории, большая детализация эпохи Николая II, разгрузка VIII класса), Пленум избирает комиссию специалистов из состава членов собрания. Работы этой комиссии Пленума закончились вынесением нескольких постановлений, одобренных Пленумом. Наиболее главные из них следующие: в программу элементарного курса вносится более конкретного и биографического материала, чем в первоначальном проекте; эти изменения относятся как к области политической, так и культурно-бытовой истории, и в частности к истории рус-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 379 - 398

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ской церкви. Для рассмотрения программы систематического курса русской истории комиссия, исходя из пожеланий принятой Съездом объяснительной записки*), включила в программу VI-го класса рассмотрение политического и социального строя великого княжества Литовского в XV—XVI стол., а также церковных отношений в Западной Руси. В согласии с указанием Пленума Комиссия произвела перераспределение учебного материала в программе систематического курса, отнеся эпоху императора Александра I из VIII-го в VII класс, дабы оставить в VIII классе больше времени для повторения русской истории. Далее, подробнее разработана программа эпохи Николая II.

В виде дополнений к объяснительной записке **) принято постановление: «В систематическом курсе русской истории желательно отводить возможно большее место истории русской культуры, духовной и материальной; особенно желательно ознакомление учащихся с главными достижениями в области русского искусства». По вопросу об общих принципах и руководящих идеях преподавания истории Пленум принял следующую резолюцию: «Принимая во внимание всю важность ознакомления учащихся старших классов с вопросами общественно-политического характера, с которыми им приходится непрерывно сталкиваться в жизни (причины и ход двух русских революций, политические партии, социальные движения и т. д.), с другой стороны — всю трудность и педагогическую опасность введения подобного рода исторически не отстоявшегося материала в курс средней школы, Пленум высказывает пожелание, чтобы, в целях всестороннего рассмотрения этого вопроса, его обсуждение было перенесено на страницы зарубежной педагогической печати».

Собрание приступает к обсуждению работ *географической* комиссии. Докладчик указал, что достаточно полно и методически разработанная программа по географии уже была принята Съездом, и что новая комиссия при Педагогическом Бюро по разработке вопросов, относящихся только к курсу географии России, во избежание неизбежных разногласий по поводу объема и содержания этого курса, пришла к решению ограничиться выработкой некоторых общих положений, которые должны лечь в основу любого курса (по объему и содержанию) географии России. После постатейного чтения этих общих положений и внесения ряда поправок чисто редакционного характера доклад принимается, как указатель основ преподавания курса географии России. Из отдельных пунктов до-

*) История западной и южной Руси не должна быть простым придатком к истории Московского государства. Наоборот, необходимо достаточное внимание к ней»... и т. д. (См. Бюллетень Педагогического Бюро № 10, стр. 55).

**) Записка эта напечатана в №№ 8 и 10 Бюллетеня Педагогического Бюро, на стр. 44 и 49.

клада надлежит отметить, как исходное положение, резкое противопоставление России предвоенной и России наших дней. «Россия 1914 и Россия 1926 года — два различных государства, существенно отличных друг от друга, как по величине своей территории, количеству населения и его составу, так и по всему своему государственному и административному устройству, характеру своей хозяйственной деятельности, организации производства, торговли и культурной работы. Изучению в школе подлежит новая Россия, Россия такая, какой она вышла из мировой войны и революции». Доклад также обращает внимание на неотложную необходимость издания нового учебника школьной географии России для нужд зарубежной школы, а также атласа, который находился бы в соответствии с новейшими географическими фактами.

Программные *вопросы курсов русского языка и русской литературы* лишь частично были разрешены 2-м Съездом, а, именно, была одобрена программа распределения материала на I—IV классы. Разногласия среди членов комиссии на Съезде по вопросу о распределении материала в старших классах не были сведены к компромиссной форме. Ряд же случайных и непредвиденных причин не дал осуществить план Педагогического Бюро — представить на обсуждение Пленума три доклада. Вместо трех докладов был заслушан только один доклад Н. А. Чернышева, который указал, что предлагаемая им программа составлена на основании многочисленных совещаний преподавателей-специалистов в Югославии. Исходной является уже принятая примерная программа на прошлом Съезде.

После заслушания основных положений доклада и обмена мнениями Пленум принял следующие постановления: 1) принять программу I—IV классов в том виде, как она была формулирована путем соглашения в комиссии на Съезде; 2) высказаться за перенесение народной словесности из IV в V класс; 3) стремиться к сокращению материала преподавания. за счет лучшего его усвоения. и сосредоточить внимание на наиболее ценном и типичном для каждого автора; в программы желательно внести указания на произведения. которые необходимо пройти; 4) ввести систематический обзор истории русской литературы во второй половине учебного года в VIII классе; 5) высказаться за желательность устройства при школах кабинетов родного языка; 6) обратить внимание на культуру письменной и устной речи; 7) поручить Педагогическому Бюро принять шаги к проведению в жизнь резолюций 2-го Педагогического Съезда о предоставлении для преподавания русского языка и литературы не менее пяти часов в неделю в каждом классе. — Принимается постановление поручить Педагогическому Бюро заняться составлением систематического списка книг для внеклассного чтения по литературе.

После окончания работ по обсуждению программ нацио-

нальных предметов кн. П. Д. Долгоруков делает сообщение о *внесении в преподавание разных предметов больше элементов, связанных с русским бытом и русскими особенностями.* С связи с докладом Пленум постановил: 1) считать желательным опубликование доклада кн. П. Д. Долгорукова, поручив окончательное его редактирование Педагогическому Бюро; доклад по отпечатанию разослать всем зарубежным учебным заведениям; 2) в виду особых условий существования русской школы вне родины. высказаться за крайнюю необходимость увеличения часов преподавания национальных (русских) предметов.

А. В. Жекулина делает доклад *о постановке преподавания новых языков.* По докладу вынесено следующее постановление: «доклад принять, дополнив его указанием на важность создания особых курсов иностранных языков, по примеру Русского Народного Университета в Праге, для окончивших среднюю школу. Обратить внимание заведующих школами и педагогов на опыт группового преподавания иностранных языков, применяемого в Эстонии. как дающий хорошие результаты».

Собрание заслушало информацию об инциденте, имевшем место в дни сокольских празднеств в русской гимназии в Праге. Группе учеников гимназии. участвовавших в торжественном шествии по городу. директором гимназии было запрещено привесить к сокольскому знамени ленты национальных русских цветов. Собрание выразило единодушное огорчение по поводу этого факта и перешло к заслушанию отчета кн. Долгорукова о размерах и характере празднования «Дня Русской Культуры» в нынешнем году.

Пленум заслушал также *информационные доклады о положении русского школьного дела в разных странах.* Положение школ более или менее стабилизировалось, но нет никаких оснований считать эту стабилизацию успокаивающей русскую зарубежную общественность. В условиях материальной необеспеченности и правовой придавленности русская зарубежная школа во многих странах попрежнему пребывает в непрестанной и тяжелой борьбе за свое существование. В заключение Пленум вынес постановление о желательности созвать будущей осенью съезд по дошкольному образованию.

Председатель, закрывая собрание, указывает на проблемы, стоящие на очереди в русской зарубежной школе. Это прежде всего проблема соотношения зарубежной педагогической работы с педагогической работой в России. На очереди стоят вопросы о дошкольном и внешкольном образовании и проблема неотрыва школы от жизни, от современной действительности. «Педагоги должны на почве школы найти общий язык и установить, в какой мере можно и должно знакомить учащихся с явлениями современной общественно-политической жизни, которые ими незбежно воспринимаются из окружающей среды».

В. Г.

О занятиях в русских юношеских кружках за рубежом*).

В деле борьбы с денационализацией подрастающего за рубежом русского поколения существенно необходима организация таких юношеских кружков и клубов, в которых участники могли бы получить необходимые для них, как русских людей, сведения о России и о русской культуре, чего посещаемая ими школа, зачастую иноземная, дать не может. Но, судя по опыту, работа в подобных организациях связана с большими затруднениями, а достигаемые результаты не всегда отвечают надеждам.

Трудно уж основное задание — глубоко заинтересовать молодежь и дать ей ясное представление о той родине, которую многие из них едва помнят по детским впечатлениям, постепенно стираемым всем ходом жизни заграницей. Возникают еще и другие затруднения в связи с составом молодежи, разношерстным и по уровню знаний, и по общему развитию и даже по знанию русского языка, не говоря уже о том, что многие из подростков являются в подобные кружки только для более или менее веселого времепрепровождения. И уж само собой, подыскание подходящего помещения, необходимых пособий и т. п. нередко также связано с большими трудностями.

Вследствие этого к организации кружков нужно подходить возможно практичнее и задаваться скромной целью — показать молодежи возможно полно и ярко лишь некоторые из характернейших сторон русской природы, русского быта, русской культуры. — Вот несколько тем, которые активное ядро кружка-клуба могло бы разработать для устройства особого рода вечеров или утр: 1. Волга, 2. Москва, 3. Петроград, 4. Дворянская усадьба, 5. Крестьянское село, 6. Русский монастырь, 7. Старинный русский театр, 8. Русская школа, 9. Русский интеллигент, 10. Русская ярмарка, 11. Русская природа и т. д. — Вот напр., как представлялось бы возможным разработать тему *Волга.*

Прежде всего постараться собрать побольше волжских видов — альбомов, открыток, фотографий, книг с картинками, гравюр и т. д. Чем их будет больше, тем важнее для успеха вечера: ведь прежде всего нужно, чтобы молодежь *увидела* Волгу. Желательно, чтобы были представлены и верховья, и низовье и среднее течение Волги, затем ледоход на Волге, пароходы,

*) Предположения, сообщаемые в этой статье, составляют часть плана работы, намеченной на 1926—27 уч. год в Объединении русской молодежи в Берлине (срв. Зарубежная Хроника, Германия, в наст. номере).

барки, плоты, волжские работы — рыбаки, сплавщики, грузчики, матросы и т. д., города с пристанями, монастыри, нижегородская ярмарка, приволжские народности в их костюмах и т. д. Уже самое работу по сортированию видов, выполняемую молодежью, — нужно поставить так, чтобы она сопровождалась внимательным рассмотрением материалов, расспросами, заметками у себя в записных книжках.

Необходима хотя бы одна печатная карта Волги и однадве рукописных, исполненных самими же участниками и изображающих реку с ее притоками, рельефом берегов, городами и т. д. Хорошо было бы, если бы кто-нибудь из участников смог приготовить несколько четких графических таблиц, относящихся к Волге и ее населению. Может быть, нашелся бы кто-нибудь, чтобы сделать какую-нибудь макету, напр. волжскую пристань.

Все эти предметы дают возможность устроить выставку, на фоне которой развернется и остальная часть программы «Волжского вечера». Желательно, чтобы кто-нибудь из участников давал на вечере объяснения экспонатов. В программе должно также фигурировать научно-популярное сообщение о Волге, сделанное специалистом-географом, и доклад одного из членов клуба, напр. «о значении Волги для русской истории» или о «Волге в русской художественной литературе» и т. п.

Выбор матерьяла для литературно-декламационной части вечера представляет некоторые затруднения, несмотря на всё обилие произведений, в которых упоминается Волга, так как мало встречается страниц ярких и в то же время настолько законченных, чтобы их можно было читать с эстрады. Думается, что больше всего подошли бы отрывки из романа Мельникова-Печерского «В лесах», из «Грозы» Островского, из «Фомы Гордеева» Горького. из «Юности» Чирикова, из поэмы Некрасова «На Волге».

Вокальная часть будет включать в себя. конечно, и ряд волжских песен, начиная с «Вниз по матушке по Волге» и кончая песнями бурлацкими и разбойничьими. На вокальную часть необходимо обратить сугубое внимание, т. к. успех вечера в значительной степени зависит от ее выполнения.

В общем, программа «Волжского вечера» представлялась бы приблизительно в следующем виде: 1. Научно популярное сообщение о Волге, 2. (при возможности) Доклад. касающийся роли Волги в истории или в литературе. 3. 1-ая часть волжских песен, 4. Осмотр выставки. 5. Декламация и 6. 2-ая часть вокальной программы.

Конечно, наибольшую пользу от такого вечера получили бы члены ядра кружка. принявшие непосредственное участие в организации вечера. Но он был бы полезен и тем, кто явились бы на этот раз лишь внимательными слушателями и зрителями. Постепенно же в более активную работу вовлеклось бы все большее количество членов клуба.

Приблизительно по тому же образцу можно было бы в дальнейшем проработать и остальные из перечисленных тем. В частности, программа вечера, посвященного «Дворянской усадьбе», естественно распалась бы на такие части: 1. Лекции по истории дворянского сословия, 2. Лекция о художественной стороне усадеб, 3. Осмотр выставки, 4. Инсценировка или живые картины, чтение художественных страниц, посвященных усадьбе и ее быту, 5. Музыкальные произведения, в частности, романсы, характерные для рассматриваемой культуры. — Иллюстрационный материал, относящийся к этой теме, чрезвычайно обилен, а сама тема так важна и интересна, что было бы желательно посвятить «Дворянской усадьбе» не один, а два и даже более вечеров.

Бусапов.

Владимир Александрович Герд.

(Памяти друга).

2-го июля этого года в Твери скоропостижно скончался В. А. Герд. В его лице русская школа потеряла исключительного по дарованию педагога-творца. Мне пришлось работать с В. А. на самых разнообразных поприщах втечение ряда лет.

Сейчас я живу далеко от России и лишена возможности поделиться воспоминаниями со своими учениками и товарищами по работе, продолжающими нашу работу там, в России. А между тем хотелось бы теперь-же, под свежим впечатлением тяжелой утраты, закрепить в воспоминаниях характерные черты его личности и работы. Быть может, и эти страницы «Русской Школы за рубежом» дойдут когда-нибудь до того обширного круга русских педагогических сил, который знал и любил покойного: не вечно-же будут существовать две разъединенных непереходимым барьером России.

Первая моя встреча с В. А. Гердом произошла осенью 1898 года, когда он пригласил меня участвовать в работах комиссии по составлению программ для будущего Тенишевского училища. Инициатором этого дела был, сколько я помню, В. Б. Струве, ставший потом во главе Константиновского Межевого Института в Москве. У него на дому велись групповые занятия с детьми, ближайшим руководителем которых был В. А. Герд. Это и была первичная ячейка будущего Тенишевского училища. В. А. приглашал педагогов в комиссию по выработке программ и начал ее работы. Но работать самому в Тенишевском училище ему не пришлось. Зимою 1898 г., после стачек на фабрике Максвеля, он был арестован, и отошел от дела. В. Б. Струве уехал в Москву в Межевой институт. На их месте появился А. Я. Острогорский, редактор журнала «Образование», будущий директор Тенишевского училища. Вл. Ал. просидел в тюрьме что-то около 3-х месяцев и должен был покинуть Петербург. Года три я его встречала лишь изредка, случайно, на заседаниях или же у его сестры Н. А. Струве, с которой я работала вместе в гимназии Таганцевой. Мы встретились на общей работе позднее, в 1902 году, когда в Штутгардте стал выходить журнал «Освобождение» под редакцией П. Б. Струве, мужа сестры В. А. Герда. Вл. Ал. принимал близкое участие в распространении журнала, а, главное, в сплочении и образовании групп «Союза Освобождения» в России.

«Союз Освобождения» не был партией, он объединял самых разнообразных людей, республиканцев и монархистов, социалистов и не-социалистов, ставя ближайшей целью завоевание политической свободы и создание из России правового государства. Работа велась главным образом в земских кругах и среди интеллигенции. Вл. Ал. работал среди педагогов. В то время в педагогических кругах было большое оживле-

ние. Старые методы преподавания, рутинные программы, казенный строй школы никого не удовлетворяли. Мы увлекались идеями передовых педагогов запада, свободной трудовой школой. Было много нового, невыясненного. Обычные собрания педагогов в Соляном городке (Педагогический музей военно-учебных заведений), где ставились и обсуждались доклады на педагогические темы, нас не удовлетворяли. Вопросы школы ставились нами широко. Речь шла об освобождении школы от административной опеки, об автономии, о свободе педагогического творчества, о признании за учащимися права иметь свои организации, а, так как в то время все решительно дышало политикой, то и в обсуждение педагогических вопросов невольно врывались вопросы политические. Мы стали собираться на частных квартирах, образовались небольшие кружки, группки. Вл. Ал. был до мозга костей реалистом и практиком. Его никогда не удовлетворяла чисто теоретическая разработка вопроса, он брался за теорию лишь постолько, посколько расчитывал провести ее в жизнь. Кроме того, он был всегда завален текущей работой и редко появлялся на наших интимных собраниях. Но когда возник «Союз Освобождения» и у В. А. явилась мысль создать из отдельных кружков группу педагогов-освобожденцев, он уже не нашел времени на посещение кружков и серьезно занялся объединением учителей.

В. А. не был политиком, он был общественником. Ему были чужды партийные программы и особенно неизбежные разногласия. Социалист и марксист по мировоззрению, он никогда не пренебрегал крестьянством и придавал огромное значение роли личности и моральным побуждениям. Он был слишком умен и широко образован для того, чтобы слепо отдаваться западно-европейским общественным и социальным теориям, выработанным чужим опытом и в чуждых России условиях. Он отлично понимал, что самая верная теория есть лишь метод, путем которого можно яснее разглядеть собственные пути России в ее оригинальных исторических условиях.

«Союз Освобождения» привлекал В. А. широкой постановкой политических вопросов, той свободой собственного мнения, которую он предоставлял своим членам. И он активно работал в нем, хотя уже тогда во многом расходился и со Струве и в особенности с земцами, с так называемым тогда «вторым элементом».

В группе педагогов-освобожденцев принимали участие и с.-р., и с.-д. из тех, кто тяготились подпольем и стремились работать на широкой общественной арене. Вл. Ал. приходилось часто спорить с ними, убеждать не бросать единственного в то время учительского объединения из-за программных разногласий, которые могут разделить их только в будущем. Очень скоро мы все убедились, что объединить всех педагогов в «Союз Освобождения» нельзя; нужна была профессиональная платформа. Возникла мысль об образовании Всероссийского союза учителей. Вл. Ал. с головой ушел в организационную работу. Все попытки придать этому делу легальную форму потерпели крушение, а потому в июне 1904 года был созван нелегальный съезд, — учредительный съезд первого в России Всероссийского Учительского Союза. Созван

он был в гостеприимной для всякой русской нелегальной работы Финляндии, на берегу Сайменского канала в селении Юстила[1]).

Странное было тогда время. Огромный полицейский аппарат, который, казалось бы, мог все пресечь и все остановить во время. А между тем мы шумно, весело, почти открыто ехали на *нелегальный* съезд... И кто-же ехал! Много лиц, лично известных и тайной и явной полиции. Вперед была послана хозяйственная и квартирная комиссия, которая заботилась о «нелегальном» прокормлении и размещении участников съезда, число которых доходило до ста человек. Не только гостинница в Юстила, но и соседние крестьянские избы были заняты съездовцами. И, однако-же, по возвращении в Петербург, нас никто не тронул, не обыскал, не арестовал... Уже подкрадывалась предреволюционная скованность власти. Правда, в провинции пострадало за съезд не мало учителей. Но главные зачинщики — петербургские и московские педагоги — остались целы и невредимы.

После первых же собраний в Народном доме Юстилы съезд был окружен шпиками. Президиум съезда, куда входил и В. А. Герд, боясь неприятностей, как для финнов, так и для членов съевда, стал искать другого помещения. Заседания были перенесены на дачу, где в это время жила М. Н. Стоюнина с семьей. Там и было положено основание Всероссийскому Учительскому Союзу после ряда заседаний и бесконечных прений. Вл. Ал. был одним из активных работников съезда. Выработка устава, платформа союза, ряд резолюций ложились всецело на президиум. Прибавьте к этому борьбу с социал-демократами за платформу союза. Всероссийский Союз Учителей был, конечно, профессиональным объединением, но ни одно объединение в то время в России не обходилось без политической платформы. Все съевды, даже съезд мукомолов, выносили резолюции, требующие, как необходимого условия работы, ограничения самодержавия и гражданских свобод. Делалось это в завуалированной форме, но всем было понятно, о чем идет речь.

Всеросийский Союз Учителей не мог отказаться от политической борьбы, иначе он охладил бы людей, оттолкнул бы от себя громадное число членов. А между тем с.-д., по постановлению своего Ц. К., не могли принимать участия ни в каких политических объединениях, кроме партийных. Они настаивали, чтобы политическая часть платформы союза была выброшена, иначе грозили уходом. С-ры смотрели иначе, политическая платформа их не смущала. Они имели большое влияние в Союзе, ставили своей задачей «толкать Союз влево», и вербовали в его рядах своих сторонников. Положение с.-д. было трагическим. Уйдя из Союза, они теряли огромную сферу влияния, а остаться не могли, не нарушая постановления Ц. К. Борьба за политическую платформу была страстная. Один за другим выходили ораторы на трибуну, отстаивая свою точку зрения. В кулуарах велись ожесточенные споры.

---

[1]) Учредительный Съезд союза открылся, явочным порядком, в помещении Петроградского Технологического института, но первое же заседание его было прервано столичной полицией, потребовавшей прекращения «незаконного» собрания. В тот же день съезд «перекочевал» в Финляндию.

Вл. Ал. больше всего боялся ослабить Союз и был даже склонен выбросить политическую платформу, лишь бы удержать в рядах Союза учителей с.-д. «Никто не станет так рьяно бороться за политическую свободу, как они», говорил он в частных разговорах. Но, выходя на трибуну, он защищал точку зрения президиума. Он был прекрасный оратор, горячий, страстный, чувствующий аудиторию. Как председателя, мы больше любили другого нашего товарища по общественной работе, В. И. Ч. — он был образцом беспристрастия. Вл. Ал., как властный человек, часто стремился провести именно свое решение; собрание чувствовало его волю. Но когда нужно было защищать положение, выявить мысль, убедить аудиторию, мы радовались, когда на кафедру всходил Герд, считая дело выигранным*). Кончалось собрание, усталые учителя разбредались по своим койкам, а его фигура мелькала то тут, то там в саду среди деревьев, где собирались неугомимые спорщики. Однако, ни кулуарные беседы, ни открытые выступления не помогли соглашению: учителя с.-д. в Союз не вошли**).

Наступил 1905 год. В это время Вл. Ал. был председателем Педагогического Совета женской гимназии М. Н. Стоюниной.

Стоять во главе учебного заведения и провести его через все подводные камни в это бурное время было не легкой задачей. Вл. Ал. справился с ней блестяще. Много помогла ему, конечно, сама Мар. Ник. своей смелостью, чуткостью и совершенно исключительной любовью к делу и детям. Я помню собрание педагогов средней школы, в Тенишевском училище, на котором решался вопрос, примкнуть ли ко всеобщей забастовке, охватившей Петербург. Можно было привести множество доводов против: внесение политики в школу, вовлечение в нее детей, неизбежный раскол педагогических советов, невозможность оставить детей без занятий и педагогического руководства в такое трудное время и т. п. Вл. Ал. произнес речь, в которой указывал, что мы не только педагоги, но и граждане и, как граждане, должны исполнить свой долг — *бороться за свободную школу в свободном государстве*. Средства борьбы не всегда могут быть выбраны нами, гораздо чаще они диктуются историческим моментом и обстановкой. Сейчас таким средством является всеобщая забастовка, и мы должны принять в ней участие. В числе других просила слова и М. Н. Стоюнина. Я тогда только что вошла в состав Педагогического Совета гимназии Стоюниной, как преподавательница географии и мало еще знала М. Н. Преобладающей нотой в речах всех говоривших до нее начальниц частных гимназий была боязнь «погубить хорошее дело из-за минутного увлечения политикой». «Дети не поблагодарят вас за то, что вы лишите их любимой школы. Несомненно, что после забастовки все частные гимназии будут закрыты». Я была убе-

---

*) Особенно удавалась ему формулировка резолюций. Партийцы уверяли, что он прирожденный оппортунист: так умело он сглаживал все острые места.

**) Учительский Союз просуществовал нелегально до 1909 года. В апреле 1917 года он возродился вновь и прожил до зимы 1918 г. В 1918 г. он был закрыт большевиками. Вл. Ал. все время был членом президиума и деятельным работником. Эта работа была для В. А. прекрасной школой и выработала из него видного общественного деятеля.

ждена, что Мар. Ник. скажет что-либо в этом роде. Каково же было мое удивление, когда она горячо встала на защиту предложения Вл. Ал. «Мне думается, сказала она, что дети никогда не поймут нас, если мы в такие большие исторические дни, как сейчас, останемся в стороне, зрителями, а не участниками борьбы, которую ведет вся страна».

Ее выступление решило вопрос. Забастовка педагогов была принята собранием. Это было 15-го или 16-го октября 1905 г. А 17 октября Россия получила обещание конституции, и педагогам бастовать не пришлось.

Но учащиеся средней школы не успокоились. К этому времени их движение приняло значительные размеры. У Вл. Ал. была с ними живая связь. В его квартире на ст. Удельной по Финлянской ж. д. они не только собирались, устраивали лекции, обсуждали свои дела. В его семье они встречали тепло и ласку, в нем лично они видели верного друга, старшего товарища, готового за них и за их интересы отдать жизнь. Да он и отдавал им ее, т. к. вся его жизнь состояла в служении делу учителей и учеников. Но никогда он не подлаживался к молодежи. Демагогия, как болезнь, поражавшая тогда самых крупных людей, была ему глубоко противна, в какой бы ни было форме. Он прямо и резко выступал на собраниях молодежи против всего, что ему казалось ложным. М. б. поэтому так силен был его авторитет.

Движение учащихся не обошлось без жертв. Многие из них были исключены из учебных заведений. Вл. Ал. предложил М. Н. Стоюниной открыть при гимназии вечерние занятия, чтобы дать возможность всем исключенным окончить курс. Мы сильно сомневались, чтобы разрешение на устройство таких занятий было дано, но М. Н., со свойственной ей настойчивостью, этого добилась, и в гимназии появилась вторая смена. Трудно было и учителям и ученицам приниматься за будничную работу после бурных переживаний 1905 года. Но Вл. Ал. сумел и эту работу сделать отнюдь не будничной, а яркой и полной творческих начинаний. Он поставил своей задачей провести в жизнь школы все те реформы, о которых мы толковали в наших кружках и которые были поставлены на очередь учительским союзом. Однако, он никогда не брал идеи в том виде, в каком они появлялись на Западе или у педагога-теоретика. Он быстро схватывал сущность и приспособлял новый метод не только к условиям русской жизни, но к условиям данной школы, данного состава учителей, внося много своего, творческого, оригинального, всегда связанного с психикой и уровнем развития русской среды. Поэтому все его начинания быстро прививались и имели успех. Никогда не гнался он за этикеткой, за модой.

Я помню его отношение к практическим занятиям по естествознанию и лабораторному методу. Он не считал возможным провести в гимназии М. Н. Стоюниной не только все предметы, но даже и весь курс естествознания по лабораторному методу. Не было достаточного оборудования лабораторий, подготовленных руководителей, не хватало на это материальных средств, не было в общем учебном плане достаточного числа часов. Чтобы все это осуществить, надо было сломать жизнь школы, заменить старых опытных преподавателей, сжившихся

со школой и считавших ее своей, родной, чужими, мало известными людьми. Вл. Ал. решил сузить задачу и поставил своею целью научить детей самостоятельно работать и добывать истину хотя бы в одной области знания. Он ввел практические занятия по естествознанию в тех классах, где преподавал сам. Это увлекло других преподавателей: практические занятия были введены во всех классах, преподаватели стали прибегать к рефератной системе, среди учащихся появились кружки самообразования, в гимназии были введены экскурсии.

Жизнь в школе не ограничивалась учебным временем. Когда бы вы вечером ни заглянули на Кабинетскую улицу, где помещалась гимназия — везде горят огни. Пятый класс репетирует вечеринку, в шестом Мирра С. читает реферат о кометах и падающих звездах со световыми картинами, седьмой класс увлекается общественными вопросами: преподаватель географии предложил им разработать коллективно тему «Современная Англия»; ученицы, конечно, вышли из рамок географии, и одна из них рассказывает о жизни Ричарда Остлера — друга детей и декламирует стихотворения «Плач детей» и «Песнь о рубашке» Томаса Гуда.

Владимир Александрович поспевал всюду. Он проводил почти все время в школе. К нему мы шли со всеми сомнениями и новыми планами, со всеми мелочами повседневной школьной жизни. Он всегда был бодр и жизнерадостен, никогда не падал духом, он работал вдохновенно (я не подберу другого слова) и вдохновлял других.

Когда я оглядываюсь на это время, меня поражает колоссальная работа, проведенная в какие-нибудь 3—4 года. В гимназии был поставлен на очередь вопрос об автономии Педагогического Совета, поставлен Вл. Ал. при полном одобрении М. Н. Стоюниной. Когда некоторые из молодых и нерешительных преподавателей торопили его с проведением этой реформы, он просил подождать до осени 1906 г.: «Дайте мне пригласить еще двух-трех педагогов, чтобы образовать ядро людей, ставящих одни и те же педагогические задачи, иначе мы провалим автономию с первых же шагов». Пусть читатель не подумает, что он подбирал себе подголосков, — никогда. В. А. не боялся ничего сильного, яркого, индивидуального. Он гонялся за такими людьми и давал им полный простор в работе, лишь бы в основном они были солидарны с духом и направлением школы. «Конституция гимназии», как мы ее назвали, была предложена осенью 1906 г. и принята Педагогическим Советом после подробного обсуждения. Никогда за все время она не была нарушена, Вл. Ал. зорко за этим следил.

Вл. Ал. придавал большое значение постановке воспитательской части в школе. Обычно воспитательницами в женских гимназиях были девушки, окончившие курс гимназии или института, с узким кругом интересов, мало развитые, взявшиеся за это дело без всякого призвания, из-за куска хлеба. В большинстве случаев они не могли ничего дать своим воспитанницам, кроме чисто внешней дисциплины, и не пользовались авторитетом. Вл. Ал. приглашал в качестве воспитательниц людей с высшим образованием и общественной жилкой, стремясь совместить в одном лице преподавательницу какого-нибудь предмета и вос-

питательницу данного класса. Этим он также повышал вознаграждение за труд.

Чувствуя всю трудность этого дела, необходимость для каждой воспитательницы отрешиться от сферы детских интересов, набраться ради тех-же детей свежих впечатлений, он настоял, чтобы у каждой из них, кроме воскресенья, был еще один свободный день в неделю. Они составляли воспитательский совет, который собирался отдельно от общего педагогического совета. На этих собраниях обсуждались все мелочи гимназической жизни, скучные для наших преподавателей, и в то же время вырабатывалась общность взглядов на дело воспитания. Наши воспитательницы стеснялись высказываться на общих педагогических советах, где собиралось много людей, хорошо говорящих, остроумных и бойких; на своих советах они чувствовали себя свободнее.

Наши общие педагогические советы были всегда очень многолюдны. Герд умел их «обставлять». На каждом совете, помимо обсуждения успешности учениц, их поведения и т. п., выдвигался какой-нибудь вопрос общего характера. Вступительное слово делал сам Герд или кто-нибудь из преподавателей; затем открывались прения. Вл. Ал. мастерски руководил собраниями. Если на заседаниях учительского союза он проявлял свою властность, желание провести свою резолюцию, то здесь этого не было и следа. Он прекрасно понимал, что в педагогическом деле только то может быть проведено в жизнь, что *внутренне осознано* и принято педагогом, а не навязано извне, как внешний и чуждый его душе привесок.

На собраниях Педаг. Совета присутствовали всегда представители родительского комитета. Родительский комитет существовал в гимназии и до Герда. Вл. Ал. был принципиальным сторонником широкого участия общества в школьном деле. Но его больше привлекала система английских школьных советов, в кот. избираются лица, интересующиеся педагогическими вопросами и даже специалисты. Родителей наших учащихся, с их обывательским стремлением оберегать интересы только своей Манечки или Сонечки, их вмешательства в школьную жизнь он боялся. Родительские собрания и родительский комитет при гимназии М. Н. Стоюниной носили характер совещательного органа. Позднее, когда В. А. работал в Коммерческом училище при Путиловском заводе, он много отдавал времени и сил устройству родительских собраний и тщательно к ним готовился, считая их школой по вопросам педагогического дела для рабочих завода — родителей учеников.

Одно время на наших педагогических советах присутствовали и ученицы старших классов. Это было в 1905, 1906-м году, когда присутствие учащихся на педаг. советах было одним из лозунгов движения учеников средней школы. Влад. Ал. был защитником этого лозунга, не допуская только одного: чтобы учащиеся обсуждали вместе с учителями успехи своих товарищей. Но большинство педаг. Совета было против. Когда вопрос стоял остро, В. А. удалось убедить совет согласиться на допущение учащихся на заседания совета, чтобы не создавать ненужной борьбы вокруг этого вопроса. Я помню несколько заседаний с нашими ученицами, их взволнованные лица, горящие глаза. Говорили

они мало, стеснялись, но слушали с напряженным вниманием. Этот интерес вскоре остыл, участницы средне-школьного движения 1905-го года, окончив гимназию, ушли, традиции присутствия учениц на заседаниях Педаг. Совета не создалось, и дело это заглохло. Зато окрепли и развились поклассные организации. Наши воспитательницы были в большинстве сторонницами школьного самоуправления, создающего и поддерживающего внутреннюю дисциплину, и очень его культивировали. Каждый класс образовывал самоуправляющуюся единицу, сам вырабатывал правила поведения, считаясь лишь с самыми основными требованиями общей гимназической жизни, и следил за их выполнением. Были, однако, целые классы, относящиеся к самоуправлению отрицательно. Педагогический персонал в это не вмешивался, предоставляя им жить, как они хотят.

Огромное значение придавал В. А. организации экскурсий. При Пед. Совете была отдельная экскурсионная комиссия, кот. работала круглый год. Применять экскурсионный метод преподавания в нашей гимназии было нелегко. Родители были против, боясь простуды детей, утомления, наконец, просто потому, что считали единственно целесообразным книжное обучение. Из преподавателей многие не умели вести экскурсий, а воспитательницам было спокойнее сидеть в классе, чем проводить день с шумной ватагой детей на воздухе. Но Вл. Ал. был настойчив и, при горячей поддержке части педагогов, экскурсии были введены в гимназии и, должна сказать, осуществлялись блестяще. Каждая ученица вносила 3 руб. в год в экскурсионный фонд, что обеспечивало материальную сторону дела. Каждый класс имел около 10—12 экскурсий в год однодневных и, начиная с III-го класса, одну экскурсию-поездку в начале летних каникул. Экскурсии-поездки пользовались среди учениц огромной популярностью. Организовывая их, Вл. Ал. задавался целью знакомить наших учениц с жизнью во всей ее сложности. Мы выбирали тот или иной уголок России и, оставаясь там несколько дней, изучали его со всех сторон, начиная с природы и естественных богатств и кончая проявлениями хозяйственной, общественной и культурной жизни. Мне пришлось втечение пяти лет быть одним из активных членов экскурсионной комиссии. За это время я побывала с ученицами на р. Волхове и в Новгороде, на верхней и средней Волге, в Москве, в Н.-Новгороде, на Днепре и в Киеве, в степях Херсонской губ. и в Екатеринославе, на Урале, на Сев. Двине и даже на Соловецких островах. Экскурсии требовали от нас и от учениц огромного напряжения сил, но они оставались одним из самых светлых воспоминаний нашей совместной гимназической жизни. Нечего и говорить, что Вл. Ал. был участником и руководителем большинства экскурсий. Его энергия казалось неисчерпаемой. И при этом всегда бодрый и жизнерадостный, всякую работу он умел делать интересной, захватывающей.

Герд горячо любил гимназию. Одно только его не удовлетворяло — состав учащихся. Он был сторонником совместного обучения. Наша гимназия была женской и, благодаря высокой плате (от 200—300 руб. в год), обслуживала наиболее обеспеченные слои петербургской интеллигенции. Ему всегда хотелось работать в более демократической среде.

В 1907-8 годах в Петербурге стали возникать рабочие общества самообразования (рабочие клубы). Их устраивали сами рабочие. Во главе

каждого клуба стояла инициативная группа наиболее передовых развитых членов, кот. руководила жизнью общества. Но так как работать приходилось в мало интеллигентной среде, то клубная жизнь прививалась с трудом. Лекции и доклады читались исключительно интеллигентами, в прениях участвовали все одни и те же лица, посещаемость клуба была невелика. Можно было, конечно, привлечь массы устройством танцев, игр, гимнастики. Но на это инициативная группа не шла, ей казалось, что клуб должен быть ячейкой рабочего движения, а такого рода развлечения умаляют его задачи.

Среди членов клуба было много неграмотных и малограмотных. После событий 1905 года рабочим хотелось самим, без партийных указок, разобраться во всем происходящем, был разбужен интерес к знанию, они просили школьных занятий, учебы. При клубах стали возникать школы для взрослых. В одной из таких школ, возникшей при раб. об-ве самообразования на Петербургской стороне, принял участие Вл. Ал. Герд.

Работа эта увлекла его настолько, что школа стала его вторым детищем наряду с гимназией. Все свободное время он отдавал ей. Втечение зимы ему удалось подобрать Педаг. Совет и наметить учебный план, под его руководством были выработаны также программы отдельных предметов. Работать приходилось вместе с учениками, при чем с их стороны была боязнь, как бы в школе не произошло засилья интеллигентов, кот. не дадут развиваться самодеятельности рабочих.

Чтобы их успокоить, заседания Пед. Совета были объявлены открытыми для учеников. Каждый мог брать слово и вносить предложения. Председателем Пед. Совета был В. А. Герд. Нужно было его уменье и такт, чтобы вести собрание при такой обстановке, сохраняя его деловитость и давая возможность высказаться неумелым ораторам. Если-б ему не помогали наиболее сознательные рабочие, которые одергивали сами не в меру разболтавшегося товарища, вряд-ли даже он справился бы с этой задачей. К концу года между педагогами и учениками уже царила атмосфера полного понимания и доверия. «Петербургская школа», как ее называли в рабочей среде, приобрела большую известность и, как бывало всегда в то время, привлекла к себе внимание полиции: просуществовав два года, она была закрыта. Рабочие добились вновь ее открытия под другой фирмой, в другом помещении; опять пригласили Вл. Ал. и просили его взять на себя руководство учебной частью. Через год она снова была закрыта, а когда воскресла, в третий раз, Вл. Ал. не был допущен к преподаванию. Вся эта работа велась им, конечно, бесплатно, при чем для него, как для человека, уже привлекавшегося к делу о забастовке рабочих и стоявшего во главе средне-учебного заведения, сопряжена с большим риском*).

В 1911-м году при Путиловском заводе было открыто Коммерческое училище для детей рабочих и служащих. Вл. Ал. получил приглашение занять место директора. Перед ним открывалось широкое поле деятельности. Совместное обучение, демократическая среда, никаких старых тра-

---

*) Он вернулся к этой работе незадолго до революции в 1916 г., когда в Петербурге был открыт Народный университет имени Л. И. Лутугина. Вл. Ал. был одним из основателей его и деятельным сотрудником.

диций, огромный простор для творчества... То, что он хотел всегда. Вл. Ал. принял это предложение, и первое время совмещал работу в гимназии М. Н. Стоюниной со своим новым делом. Вскоре это оказалось невозможным, и он, сложив с себя обязанности председателя Пед. Совета гимназии, остался в ней только как преподаватель одного класса, чтобы не терять с ней связи.

В Путиловском училище приходилось начинать все сначала: строить и оборудовать здание, подбирать педагогический персонал, налаживать жизнь школы. Но, ведь, это была сфера, в кот. Вл. Ал. только и чувствовал себя хорошо. Он проработал в училище 12 лет и создал образцовую школу.

В районе Путиловского завода было много начальных школ для детей рабочих и школ для подростков, открытых Русским Техническим обществом. Очень скоро Вл. Ал. попросили взять их в свое ведение. Таким образом, он встал во главе большого и интересного дела, сосредоточив в своих руках все народное образование Путиловского района.

Мне пришлось работать с ним в Путиловском училище в начале его деятельности. Интересно было, как те же принципы, кот. он полагал в основу постановки учебного дела в женской гимназии, осуществлялись им в совсем другой среде. Здесь как нельзя лучше сказались его ум, гибкость и такт. Он прекрасно понимал, что нельзя подходить с одинаковыми приемами воспитания к девочкам из интеллигентных семей, избалованным и выросшим в несколько тепличной обстановке, и сорванцам мальчикам — ученикам Путиловского училища, уже познавшим жизнь со всеми ее темными и тяжелыми сторонами. Две среды, такие разные. Но педагог Божьей милостью, педагог по призванию, сумел найти подход к юным душам такой разной культуры, сумел завоевать любовь и уважение как тех, так и других. Влияние его на педагогический персонал, учеников, родителей было огромное. На Путиловском заводе он проработал все время войны и революции.

После октябрьской революции работа стала исключительно трудной. Вл. Ал. чувствовал, что ему не удастся сохранить училище в том виде и с тем направлением, как он его создавал, и решил искать другой сферы применения своих сил. Компромиссы в педагогическом деле ему были тягостны. Ему предложили взять на себя заведывание культурно-просветительной работой при Совете Всероссийских кооперативных съездов в Москве.

Во время войны кооперативные организации в России численно сильно выросли и, отчасти благодаря поддержке государства, возлагавшего на них задания по снабжению армии, располагали большими средствами. После февральской революции, всюду в провинции появилась огромная тяга к просвещению; никаких организованных центров, могущих взять на себя выполнение этой задачи, не было; кооперативные организации, близко стоящие к крестьянству, стали устраивать библиотеки, читальни, кружки самообразования, народные дома и даже школы для взрослых и для детей. Работа была совершенно новая, неналаженная, никто не знал, в какие формы она должна вылиться. Всероссийский Совет кооперативных съездов взял на себя задачу объединить эту работу и

помочь населению в его начинаниях. При Совете был открыт культурно-просветительный отдел, товарищем заведующего которым и был приглашен В. А. Герд.

Вл. Ал., не зная, как пойдет новая работа, взял в Путиловском коммерческом училище отпуск на полгода, и осенью 1918 г. переехал в Москву. Семья его оставалась в Петербурге, с ним жил только его младший сын. В январе 1919 г. Всероссийский Совет кооперативных съездов предполагал созвать съезд по культ.-просв. деятельности. Вл. Ал. сейчас-же взялся за работу по его подготовке, а также за выработку учебного плана и программ высших крестьянских школ, открытие которых в деревне стояло тогда на очереди. Работа была ему привычна и интересна, но он не мог жить без живого, непосредственного общения с учащимися и школой. Она носила слишком академический характер: В. А. должен был строить планы и программы, а кто-то другой их выполнять. Это его не удовлетворяло. Не нравилась ему и Москва. Помню, как он говорил, что в Москве раньше, чем сделать дело с людьми, надо выпить с ними три самовара чая. Все это сейчас сильно изменилось, но в то время жизнь в Москве носила более провинциальный, менее европейский характер, чем в Петербурге. В кооперативной среде он чувствовал себя новым, чужим человеком, приходилось устанавливать связи, завязывать отношения. А из училища он получал письмо за письмом, в которых его звали назад, уверяя, что школа шатается, педагоги разбегаются, все дело рухнет, если он не вернется.

Он поехал на рождественские каникулы в Петербург. В это время жена Вл. Ал. заболела тифом; он просил продлить ему отпуск. Затем приехал в Москву только, чтобы участвовать в работе по проведению съезда по культурно-просв. деятельности кооперации, и вернулся снова в Путиловское коммерческое училище. Там он жил и работал тяжелые 1919-ый, 20-ый, 21-ый годы, преодолевая все трудности жизни и не давая распасться и опуститься не только коммерческому училищу, но и всем школам Путиловского района. В 1921 году отпраздновал десятилетний юбилей школы. Это было его торжество. Мне не пришлось быть на этом юбилее, так как с 1918 года я жила в Москве, но все, кто там был, говорили о глубоком впечатлении, кот. производил этот праздник. Настоящие ученики школы, окончившие, учителя, рабочие, служащие воспользовались этим днем, чтобы выразить Вл. Ал. свою любовь, уважение и горячую признательность за все, сделанное им для дела просвещения района Путиловского завода.

Это была его лебединая песнь. В 1923 г. В. А. был арестован, ему предъявили обвинение в противо-правительственной пропаганде среди рабочих Путиловского завода. Когда это обвинение оказалось несостоятельным, его обвинили в том, что он, педагог, Вл. Ал. Герд, по своим всем взглядам и направлению, неподходящий человек для того, чтобы стоять во главе такого дела... Он просидел в тюрьме около трех месяцев и заболел цынгой. После освобождения, он был выслан в Екатеринодар, затем переведен, по его просьбе, в Тверь.

И в Екатеринодаре, и в Твери он работал в Институте по народ. образованию, как преподаватель естествознания, методист и руководитель практическими занятиями будущих учителей. Последний год ему разре-

шили жить где угодно, за исключением Петербурга. Его любимый город был ему запрещен *навсегда*.

Тюрьма и ссылка, конечно, подорвали здоровье Вл. Ал.: ведь, ему было тогда уже 53 года. Но, главное, что повлияло на него, — это отрыв от любимого дела, которому он отдал столько лет жизни. Ему казалось так тесно и так душно в провинции. В тех рамках, в кот. он был поставлен, не было простора для его исключительных в педагогическом и общественном деле творческих способностей. Однако, он не терял ни бодрости, ни энергии. В мае текущего года он приезжал в Москву с экскурсией своих учеников. Это были слушатели Института по нар. образованию в Твери, кот. должны были под его руководством знакомиться с постановкой естествознания в московских школах. Он был страшно увлечен этим делом, полон жизни и желания работать. «Его нельзя было назвать пожилым человеком, писал мне один из видевших его учителей, он производил впечатление совсем молодого человека». А ему было 56 лет.

2-го июля Вл. Ал. поехал из Твери в Москву, чтобы навестить свою больную маленькую приятельницу и крестницу, кот. очень хотела его видеть. Он решил ехать на пароходе до ст. Савелово, а затем по железной дороге. Подходя к пароходу, он услышал 3-ий свисток, заторопился, но добежал во время. Едва пароход отчалил, как ему сделалось дурно — и он скончался.

В новой, послереволюционной России, которой предстоит культурно поднять огромные массы разбуженного революцией, но не прошедшего никакой школы населения, не стало замечательного педагога, влюбленного в дело народного образования и могущего отдать народу весь свой опыт, все свои обширные познания. Уже одна весть об его аресте, о ссылке заставляла больно сжиматься сердце: несчастная страна, не умеющая беречь и ценить людей такого калибра.

Но тогда была надежда: вот отбудет сроки, минет очередное русское «недоразумение», и нужный человек вернется к своей работе еще более сильный, углубленный тяжелыми и несправедливыми испытаниями. Сейчас пришла смерть, пришла внезапно и навсегда оторвала его от любимой работы и от всех нас, его ценивших и любивших. Русская школа, мы, ее работники, молодое поколение, так нуждающееся в умных, не боящихся новшеств руководителях, потеряли в лице В. А. Герда непреклонного борца за русскую культуру и за приобщение к ней толщи народной. Это был учитель-демократ не по партийному заголовку, а по глубокому пониманию духа своего народа и способов поднять его на высшую ступень.

Так невыносимо тяжело сознавать, что его уже нет с нами...

Е. Репьева.

П. И. Макушин.

Газеты принесли печальное известие о кончине (на 84-м году жизни) Петра Ивановича Макушина. Имя М. было хорошо известно каждому сибиряку — книжные магазины Макушина в Томске и Иркутске были центрами книжной торговли во всей Сибири. Образцово поставленные, они являлись подлинными рассадниками просвещения, умело подводя книгу к читателю и распространяя ее в самых глухих углах Сибири. Что то глубоко общественное было в этом предприятии, приобретшем с течением времени размах, для Сибири необычный. Многое в работе его напоминало работу земских книжных складов Европ. России. Это не мешало однако приносить предприятию все возраставший с течением времени доход, — а начато все дело было Макушиным в семидесятых годах на медные деньги. Доход возрастал, и поскольку он не вкладывался в дело, непрерывно расширявшееся и обраставшее рядом подсобных предприятий (типография, издательство и газета «Сибирская Жизнь», в которых Макушин был одним из главных пайщиков), он употреблялся собственником его на нужды просвещения. Эта просветительная деятельность, состоявшая в денежной поддержке почти всех просветительных учреждений Томска и Томской губернии, а часто и вообще Сибири, была столь систематической, носила столь последовательно-деловой характер, что ее трудно даже назвать благотворительной. Она входила в «предприятие», которому посвящена была вся энергия и все думы этого энергичнейшего и умнейшего русского самородка. Это было как бы расширение читательской массы, значит спроса на книги и, следовательно, оборота предприятия. «Предприятие» Макушина было так поставлено, что оно питалось просвещением и потому, в свою очередь, считало себя обязанным просвещение питать.

Впрочем оно и было задумано как база просветительной деятельности. Еще до основания «Сибирского книжного магазина» М. был уже известен в Томской губ. по своей успешной просветительной деятельности среди алтайских инородцев, а затем как смотритель Томского духовного училища (М. окончил Духовн. Академию) и основатель первой в Томске общественной бесплатной библиотеки. Ставши почти одновременно с основанием магазина гласным Томской Городской Думы, М. сразу же расширяет свою деятельность. Учреждение «Общества попечения о народном образовании в Томске», постройка ряда новых городских училищ (в значительной степени на счет М.), основание воскресной школы для взрослых, ряда ремесленных школ, учительских курсов, народной библиотеки, Музея прикладных знаний и множества других учреждений отмечают почти каждый год деятельности Макушина. Достаточно сказать, что еще в 1884 году Петербургский Комитет Грамотности присудил П. И. золотую медаль — эту

свою высшую награду, дававшуюся им только за исключительные заслуги в деле просвещения.

Как известно, деятельность М. была достойно завершена постройкой в Томске «Дома Науки», грандиозного здания, специально предназначенного для целой сети просветительных учреждений, взаимно дополняющих друг друга: Народного Университета, подготовительной школы для взрослых, народной библиотеки. Эта последняя была особенно богата, будучи составлена из экземпляров всех изданий, подаренных специально для этой цели Макушину ко дню его юбилея всеми издательствами, с которыми он имел дело, т. е. почти всеми издателями России. Обеспечить первоначальное функционирование Университета должен был весьма значительный по тому времени фонд в 100.000 рублей, который вместе с библиотекой, зданием и полным оборудованием (вплоть до астрономической абсерватории) и был передан Макушиным в собственность города, привлекшего в совет зарождавшегося университета наиболее видных деятелей из общественных и профессорских кругов.

Увы! давней мечте Макушина создать в Сибири свой, сибирский «Университет Шанявского» так и не удалось осуществиться. Только что законченное летом 1915 года постройкой здание было с начала войны взято под лазарет. При Колчаке в одном флигеле его разместилась Академия Генерального Штаба, при большевиках оно оставалось заколоченным, загаженным, замороженным. Так было еще пять лет назад, когда я покидал Томск и прощался с Макушиным, потерявшим тогда уже всякую надежду на восстановление разрушенного здания («ведь один ремонт каких материалов потребует, их и не достанешь во всей Сибири, а деньжищ-то!») и возвращение его для его первоначальной цели. Впрочем, я и познакомился с Макушиным уже в эпоху ущерба, осенью 1917 года. Магазин его был еще полон книг — и какие редкостные вещи удавалось находить на его полках мне и моим коллегам для семинариев только что основанного тогда Историко-Филологического Факультета! Но «дел» уже не было: уже прекратился книжный поток из России в Сибирь, в течение десятилетий регулировавшийся Макушиным.

Ближе сойтись с Макушиным привелось мне на почве «Народного Университета имени Макушина», с начала 1918 до лета 1919 года развившего энергичную деятельность — хотя и не в своем здании, а в гостеприимных аудиториях Университета и Технологического Института. Председателем Учебного Совета Университета был В. В. Сапожников, П. И. — председателем административного Совета. Я был общим секретарем обоих советов и помню, как поражала меня обстоятельная, деловая, во все детали дела сразу проникавшая мысль Петра Ивановича, его глубокое знание «клиентелы просвещения». Он был пессимистом и не верил в успех нашего начинания: вы не так беретесь за дело, одними лекциями не удержишь народа в стенах Университета, здесь нужна библиотека, семинарии, небольшие группы слушателей, кружки рабочих. Для этого нужно свое здание. У вас же через год останутся те же студенты, да несколько интеллигентов. Увы, если П. И. и не оказался вполне пророком, то потому, что события осени 1919 года заставили нас вообще прекратить всякие лекции.

По приходе большевиков на святках 1919 года Макушин был аресто-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 399 - 418

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ван. Правда, на короткий срок. Ему даже милостиво оставили две комнаты в его национализированном доме. Но к делу до моего отъезда его не привлекали. Да впрочем и дела тогда (1921 г.) еще никакого не было: книги не печатались и не ввозились в Сибирь. Вся деятельность «политпросевта» сводилась к дележу готовых запасов — то слиянию библиотек в одну, то затем вновь выделению новых библиотек из того же фонда. Прощаясь со мною, Макушин уже не верил в возможность для себя снова любимой работы. К счастью для себя, на этот раз он оказался не совсем прав в своем пессимизме. Основанный в 1922 году Сибирский Госиздат не смог обойтись без многолетнего опыта Петра Ивановича и пригласил его на службу в качестве «спеца». Надо думать, что служба эта давала ему хоть некоторое удовлетворение. Мучительнее всего переносил он вынужденную безработицу 1919—1921 годов, сразу состарившую его на много лет. До этого он редко знал даже месячные отпуски в летнее время, которые он впрочем тоже большею частью использовывал для ознакомления с книжным делом. Смерть застала его вновь за его делом, от которого его не смогли отставить даже его «классовые враги», несмотря на то, что он не скрывал и в эпоху диктатуры своих «правых» (впрочем определенно демократических) убеждений. Он умер в настоящем смысле слова — на своем посту!

С. И. Гессен.

Эллен Кей.

В глубокой старости, старушкой семидесяти лет, ушла из жизни в марте сего года шведская писательница и неутомимая общественная деятельница — Эллен Кей. Четверть века тому назад, когда появилась ее книга «Век дитяти», имя Эллен Кей было известно каждому образованному человеку, интересовавшемуся вопросами воспитания и образования; ее главное сочинение выдержало несколько изданий в оригинале и в немецком переводе; подобный же успех ее книга имела и на русском и на французском языках. А между тем, если бы мы захотели познакомиться подробно с биографией шведской писательницы и обратились бы к толстым немецким педагогическим энциклопедиям, в которых обстоятельные статьи посвящены мелким вопросам педагогики и приведены подробные биографии разного рода провинциальных «шульмейстеров» — мы бы не нашли имени Эллен Кей. К имени шведской писательницы было два противоположных отношения. Некоторые, особенно чешские педагоги (Каднер, Велеминский) ставили ее имя в ряду имен Руссо, Спенсера и Толстого, другие, преимущественно немецкие педагоги, как Паульсен, весьма низко оценивали ее педагогические сочинения, как «смесь благомысленной тривиальности, некритической критики, непереваренных плодов чтения новейших авторов» и т. п. В настоящее время, когда прошло четверть века со времени появления ее главного педагогического труда, четверть века напряженного труда педагогических кругов всех народов, быстрого развития педагогической и детской психологии, широкого распространения школ «нового типа», можно попытаться беспристрастно начертить ее духовный путь, получивший отражение в ее книге «Век дитяти».

За Эллен Кей удержалось название, данное ей одним французским писателем: Толстой в юбке. Близость педагогических взглядов Э. Кей к Толстому подтверждает и чешский педагог К. Велеминский в своем труде: «L. N. Tolstoj jako pedagog». Нам кажется все-же, что подобное утверждение является далеко не обоснованным. Конечно, между Л. Толстым и Э. Кей есть некоторые, но, во всяком случае, второстепенные черты сходства. Принадлежа по своему происхождению к высшему классу, Э. Кей, побуждаемая, как и Л. Толстой, любовью к ближнему, посвятила свою жизнь педагогической деятельности и явилась горячей проповедницей любви и уважения к дитяти и семейной жизни. Так же, как и Л. Толстой она выступала против догматического религиозного образования в школе посредством катехизиса. И все-таки корни ее педагогического мировоззрения лежат в иной плоскости. Ее корни уходят вглубь дохристианского натурализма, сочетаемого с наивной верой в прогресс, который так решительно отвергал Лев Толстой в своих педагогических сочинениях. Не Толстой, а Ницше является наиболее созвучным ей мыслителем. Из Ницше берет она эпиграфом следующие слова: «Страну детей ваших вы должны

полюбить: да будет эта любовь вашим новым призванием. Страна неведомая в далеком море! К ней, говорю я, направьте парус свой — ищите и доискивайтесь». (Так говорил Заратустра). В возврате к утраченному натурализму, в сознании «святости своего рода» Э. Кей видит панацею общественных и моральных бед. «Новое воззрение о святости рода», по словам Э. Кей, будет принято человечеством только тогда, когда оно окончательно устранит старое миросозерцание (христаинское) и проникнется тем, которое возникло тоже тысячелетия тому назад, но победу которого узрело только прошлое столетие (теория эволюции). «Нет! пишет Э. Кей. Надо на научном основании вновь восстановить в более совершенной и облагороженной форме всю веру древнего мира в силу и красоту собственного тела и преклонение перед божественной задачей продолжения рода, и это в связи с современным сознанием духовной полноты счастья, которое дает идеальная любовь!» В противоположность Л. Толстому, Э. Кей пишет: «убавлять значение любви, бороться против нее, как против унизительной чувственности, не значит способствовать возвеличению человека, а, напротив, его унижению».

В своих книгах, многочисленных лекциях и докладах Эллен Кей выступала против общественных предрассудков, которые, в видах охранения святости семьи, жертвовали так называемыми «незаконнорожденными». «Пока будет существовать убеждение, что люди могут относиться к браку произвольно и заключать его по каким угодно мотивам, например, вступая в брак по чувству долга, исполняя данное обещание, или чтобы искупить свой грех, что можно вступать в брак без любви, просто из желания обзавестись своим домом, — до тех пор люди будут стоять на той же этической ступени, как человек, убивающий, потому что он был прежде вором». «Верховным правом ребенка должно будет считаться право не рождаться от нестройного брачного союза». Главным образом поэтому-то брак и должен стать свободным, т. е. чтобы родители могли разлучаться по взаимному соглашению, взяв на себя известные обязательства относительно детей своих. Вопросы создания новой свободной формы брака, как и вопросы эмансипации женщины привлекали внимание Эл. Кей потому, что для нее в центре их стояли интересы дитяти. «Тот факт, пишет Э. Кей, что эмансипация женщин перестала в действительности быть возвышающим душу и сердце освобождением; что ей стали служить официально, деловито. догматично без понимания разнообразия жизненных явлений; что она сделалась эгоистическою самоцелью, повлиял на меня, как и на других моих современников, а еще более на настоящее молодое поколение и заставил нас отстраниться от женского дела, хотя мы все горячо желали и продолжали желать женского *освообждения*». — «Феминисткам-догматикам не приходит на мысль, что их речи о женской «индивидуальной свободе» и самозащите, и что их утверждение. что самоопределение женщины не должно понести никакого ущерба из-за того, что она замужем или мать, — представляют собой самое возмутительное отношение не только к детям, но и к самим женщинам: ибо всякое требование равенства там, где неравенство создано природой, ведет к угнетению более слабой части! Равенство не есть справедливость, нередко оно является, наоборот, самой жестокой несправедливостью». Вовлечение женщины в трудовую

и общественную деятельность, явившееся неизбежным следствием развития капитализма, разлагающе влияет на семейную жизнь. Поэтому Э. Кей полагала, что единственным путем, которым женский вопрос в его целом может быть разрешен, является социальное преобразование, при котором охранительное законодательство явится одним из содействующих моментов. Семья стоит в центре педагогических взглядов Э. Кей: она стремится заменить детские сады и школы домашним воспитанием. Ибо она считает, что «система детских садов — это самое подходящее средство для образования слабых диллетантов и упрямых стадных людей». «Детский сад — только фабрика, и то обстоятельство, что детей там учат подражать моделям вместо того, чтобы изготовлять глиняные пирожки по собственному вкусу, аналогично тому, что происходит и с ними самими, как с человеческим материалом: из нижнего этажа фабрики выточенные изделия отсылаются в следующий этаж — школу, и оттуда уже выходят готовые «дюжины».

Э. Кей не жалеет темных красок в описании современной традиционной школы. «В лучшей современной школе нежный материал индивидуальной личности треплется или, вернее, отдается во власть ветра и воли, как маленький камешек на берегу моря». Там его бьют волны одна за другой, день за днем, полугодие за полугодием! Хлоп — сорок пять минут закона Божия! Хлоп — столько же истории и т. п. «Тихий, послушный ребенок считается лучшим школьником. Это значит, что образцами считаются безличные и бесцветные ученики, так что еще в школе извращаются понятия о человеческом достоинстве; чем ребенок пассивнее, легче дрессируется и послушнее, тем лучше результаты с точки зрения школы. Отдельные реформы в современной школе не будут иметь никакого значения, если не рассчитывать при помощи их подготовить великую школьную революцию, которая разрушила бы нынешнюю систему, не оставив в ней и камня на камне». «Каковы результаты современной школы? Истощенная мозговая сила, слабые нервы, подавленная оригинальность, ослабленная инициатива, вялый взгляд на окружающую действительность, уничтоженный идеализм и лихорадочное стремление добиться известного «положения». Величайший грех современного воспитания состоит в том, что ребенку не дают покоя. Целью будущего воспитания будет, наоборот, создать прекрасный во всех отношениях мир, в котором будет расти дитя, и дать ему возможность полной свободы в границах этого мира».

В своих положительных взглядах Э. Кей следует натурализму. «Воспитывать — значит давать природе возможность спокойно и медленно себя самое выручать и следить только за тем, чтобы окружающие условия помогали этой работе природы». «Первое условие воспитания детей состоит в том, чтобы самому стать как бы ребенком; ибо правильна глубокая мысль г-жи Сталь, что только тот, кто умеет играть с детьми, в состоянии и научить их чему-нибудь». «Что бы было, спрашивает Эллен Кей, если бы в конце-концов начали следовать указанию природы и поняли, что величайшая тайна воспитания как раз и заключается в том, чтобы не воспитывать?!» Здесь Э. Кей, действительно, близка Льву Толстому в пониманин слова воспитание, которое последний, как искусственный процесс, резко отграничивал от образования, как естественного процесса развития ребенка. Много страниц Э. Кей посвящает физическому наказанию детей;

решительно отвергая его, как безнравственное и бесцельное средство воспитания. «Я так сильно сознаю противоестественность и безобразие ненужных детских страданий, — пишет Э. Кей, что прикосновение к руке человека, бьющего своих детей, вызывает во мне физическое отвращение». Э. Кей отвергает всякое соревнование в школе, ибо оно, вызываемое дипломами и наградами, является в своей основе безнравственным способом воспитания. Подобный пример возбуждает лишь злые страсти, зависть и дает впечатление несправедливости, с одной стороны, и вызывает надменность — с другой. Э. Кей, как она сама указывала, не выступала с определенной «программой» или системой школы будущего. Но ее отдельные мысли о будущей школе нового типа были основаны на глубокой интуиции психических переживаний ребенка. Приведем несколько ее наблюдений. Э. Кей выступает против господствующей, особенно в западно-европейской школе, «наглядности» обучения в виде иллюстрирования. «Те игрушки, которые дети придумывают сами, доставляют им неиссякаемое наслаждение; готовые же — только две радости: показывать их другим и затем разобрать, чтобы узнать, как они устроены, и это единственно возможная форма самостоятельности. Преподавание, как и в детских игрушках и детских книгах, впадает в ту же ошибку: слишком подробное объяснение, слишком богатое иллюстрирование подавляют собственную свободную детскую фантазию и изобретательность; и даже прекрасные иллюстрации часто приносят вред, не говоря уже о том, как часто такие картинки совершенно разочаровывают детей». В другом месте Э. Кей правильно отмечает тиранию «нежно-любящих» родителей, способствующих выработке «нежно-забитого» ребенка, характеристика которого прекрасно была дана Лесгафтом. «И такой приют для несчастных дочерей, пишет Э. Кей, был бы необходимой защитой как от нежных, так и от властных родителей. Те и другие одинаково мучают своих детей, хотя и различным способом, тем, что не понимают прав ребенка иметь свои собственные взгляды на жизнь, свой собственный идеал счастья, свой собственный вкус, свои собственные занятия; тем, что они не хотят понять, что не только дети существуют для родителей, но и родители для детей». Призыв Э. Кей к самодеятельности ребенка, к его праву родиться психически и телесно здоровым и получить возможность свободного творческого раскрытия своих сил, конечно, не является для человечества новым: не только на словах, но и на деле были сделаны многочисленные попытки осуществления этих начал. Вспомним яснополянскую школу! И все-же нам дорог этот горячий протест против старой школы, которая убивала, и, увы, еще продолжает убивать, любознательность, самодеятельность и наблюдательность, приносимые детьми в школу при их поступлении. Нам дорога искренность и смелость, с которыми выступила Э. Кей против предрассудков как косного общества, охраняющего «святыни» старых форм брака при все более и более разлагающемся состоянии семьи, так и против нового «женского движения», которое игнорировало права женщины, как матери. На рубеже двадцатого столетия она выступила с призывом: «Двадцатый век станет веком дитяти и будет таковым в двояком значении: во-первых, взрослые поймут ум ребенка, а во-вторых, простота детского ума сохранится и у взрослых. Только тогда общество сможет обновиться».

Андрей Павлов.

Библиотека

Библиография.

Jean Piaget. *Le langage et la pensée chez l' enfant* (Études sur la logique de l'enfant № 1).

Ed. Claparède, известный женевский психолог, написал к книге Piaget предисловие, в котором чрезвычайно высоко оценивает его исследование, почти видит в нем новую эпоху в нашем изучении и понимании детского интеллекта. Я не могу вполне присоединиться к этой оценке книги, нахожу ее несколько преувеличенной, но в то же время должен сказать, что книга Piaget — явление действительно замечательное в современной психологии детства. Она чрезвычайно интересна по своему методу — крайне простому и в то же время плодотворному; она замечательна по глубине и четкости психологического анализа, напомнившего мне работы незабвенного Бине, — и она исключительно ценна по тем результатам, какие она устанавливает. Конечно, работа Piaget не знаменует новой эпохи и не составляет никакого перелома в наших воззрениях на работу детского интеллекта, но она дает такие точные и ценные данные, что на основе их можно строить очень много.

Под руководством Piaget учительницы детского сада и начальной школы записывали беседы детей между собой, вели исследования языка некоторых детей, систематически изучали их язык. Богатый и тщательно собранный материал лег в основу исследований Piaget — которые надо назвать прямо образцовыми. Поразительно, как много и глубоко вычитывает Piaget в материале, который был в его распоряжении: в методологическом отношении работа Piaget особенно ценна.

Из результатов исследования Piaget остановимся лишь на нескольких, ибо исчерпать в журнальной рецензии богатый материал, заключенный в книге, было бы невозможно. — Piaget устанавливает (и точно исчисляет) «эгоцентрический» материал в детской речи: «дети, говорит он, гораздо менее делятся друг с другом итогами их умственной работы, чем мы». Поскольку детская речь не направлена на сообщение другим своих мыслей, планов и т. п., вообще не имеет социального характера, она служит лишь средством «усиления» активности. «Речь взрослых, замечает Piaget, более социальна, но в то же время и более пригодна к тому, чтобы быть интимной; речь детская более эгоцентрична, но и менее способна быть интимной». Дитя действительно говорит «все», не знает нашей манеры укрываться за словами, — дитя говорит почти исключительно для самого себя. — Эти черты детского языка и детского мышления образуют исходную точку дальнейших исследований Piaget. В данной книге находим замечательное исследование беседы детей между собой (в возрасте от 4 до 7 лет). Здесь Piaget устанавливает, что настоящая «беседа» начинается собственно после 7 лет, — когда вообще у детей начинается «логическая стадия». В развитии логической стороны имеет,

по Piaget, огромное значение как раз социальная жизнь. Эгоцентризм детского мышления задерживает развитие той его стороны, которую мы называем «логической». Само это объяснение хода развития детского интеллекта было установлено мной в «Психологии детства», но у Piaget эта точка зрения получает очень солидное и всестороннее обоснование. Чрезвычайно верно и то, что устанавливает Piaget в исследовании «словесного понимания» у детей старшего возраста (до 11 лет): здесь мы снова имеем дело с очень ценным и превосходно обработанным материалом. Последняя глава посвящена изучению вопросов одного мальчика 6 лет. И здесь обработка материала (1125 вопросов) поражает читателя тщательностью и глубиной. Классификация вопросов очень интересна; не приводим ее, чтобы не удлинять изложения, но отметим очень ценную идею Piaget (воспроизводящую, собственно, построения Болдвина, о которых я отчасти писал в своей «Психологии детства»; Piaget вообще мало считается с построениями Болдвина и об этом нельзя не пожалеть): в основе «миропониманя» у ребенка лежит своеобразная *психологизация* действительности. Когда-то на этом Иерузалем (в книге Urtheilsfunction) построил все понимание языка и мышления (я подробно разбирал его построения в своей ранней работе «О функции сказуемого»); Piaget выводит из «психологизации» две основных тенденции в мышлении — устремленности его ко внешнему миру или к миру идей. Постепенное ослабление эгоцентризма в речи и мышлении (особенно с 7 лет) ведет к постепенной «деперсонализации» мысли, к усилению в ней объективного, логического начала.

Не сами по себе идеи Piaget заслуживают внимания, сколько то, что ими освещается и осмысливается огромный материал, им собранный. В работе Piaget получает фактическую опору многое из того, что высказывалось и раньше не раз, — и эта сторона книги и составляет главную ценность.

Отмечу в заключение превосходное изложение у Piaget — книга его читается с увлечением, несмотря на обилие материала. Это делает ее доступной широкому кругу читателя, чего она по праву заслуживает.

Проф. *В. В. Зеньковский.*

J. Piaget. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (Études sur la logique de l'enfant. Vol. II).

Второе исследование J. Piaget, посвященное специально изучению логических процессов у ребенка, связано с тем же методом, каким пользовался Piaget и в своей первой работе. Piaget идет от языка ребенка к его мысли и делает это с такой осторожностью и остроумием, что его выводы являются очень хорошо обоснованными. С большой отчетливостью и законченностью Piaget во втором томе исследования различает два плана мышления ребенка — план чистой мысли и план словесный и следит за их взаимоотношением, за проникновением в сферу языка того, чем уже владеет мысль (причем в языке всегда идет запоздание в отношении к развитию мысли).

Исключительно интересна и поучительна первая глава этого тома, где Piaget мастерски анализирует язык ребенка в отношении к пере-

даче им разнообразных логических соотношений. Чрезвычайно интересно (хотя, на наш взгляд, в этой части недостаточно обосновано и поспешно) раскрытие неспособности ребенка (до 7—8 лет) к настоящим дедукциям. Примыкая к Штерну (который характеризует такие детские умозаключения не как индуктивные и не как дедуктивные, а как «трансдуктивные»), Piaget справедливо указывает на то, что *в плане словесном* дитя долго не знает настоящих дедукций. Однако из этого вовсе еще не следует отсутствие дедуктивных процессов в мысли ребенка; чтобы убедиться в этом, надо иметь в виду (как это особенно ясно подчеркивал уже Зигварт) *редуктивный* характер этих процессов. Мысль движется не от общей идеи к ее приложению — но обратно — она ищет общей идеи для обоснования той или иной мысли (это и есть «редукция»). У детей нередко (я подчеркивал это в своей «Психологии детства» в учении о разложении изначальных аналогий у ребенка) можно констатировать эту тенденцию *обосновать* какую-либо свою мысль проведением той или иной общей идеи (зачастую неподходящей — в этом сказывается слабость этих процессов, но тем резче подчеркивается наличность искания обосновывающих общих псложений). С психологической точки зрения дедуктивные умозаключения как раз и характеризуются этим исканием обоснования частного положения при помощи более общего, — и если эта попытка нередко оказывается неудавшейся, а порой и просто выражается в чем-либо нелепом, то самая направленность сознания достаточна, чтобы говорить о дедуктивных процессах.

Спор о наличности дедуктивных процессов у ребенка до 7—9 лет — старый спор, и если Piaget его не решает, то все же он дает богатейший материал по этому вопросу. Заключительная глава настоящего тома (p. 263—340) дает сводную характеристику всего материала, им добытого, и рисует в связной форме основные черты детской мысли. Эта заключительная глава исследования Piaget могла бы быть с пользой прочитана и без изучения самых исследований его. Желательно было бы появление русского перевода этой заключительной главы.

Прекрасное изложение, насыщенность фактами, тщательность анализа, важность ряда обобщений делают исследование Piaget выдающимся явлением в литературе по психологии детства.

Проф. *В. Зеньковский.*

Edmond Holmes. *What is and what might be.* A study of education and elementary education in particular. London. Constable and Co. 8-oe изд. Стр. 308.

Хотя эта книга вышла еще в 1911 году, пережив с тех пор восемь изданий, мы решаемся писать о ней сейчас потому, что автор ее, Хольмс, неизвестный русскому читателю, приобрел в настоящее время широкую популярность и за пределами своей родины. Так на последнем Международном конгрессе нового воспитания в Гейдельберге (1925 г.) в открывшей конгресс речи г-жи Энзор Хольмс вместе с Феррьером был назван основоположником философии нового воспитания (срв. N 17 «Pour l'ère nouvelle»). Просто и резко проводя одну основную мысль, книга Хольмса есть не столько плод теоретического рассуждения, сколько изложение выросшей из

большого практического опыта интуиции. «Утверждения г-на Хольмса, говорит один из самых почтенных английских журналов (The Athenaeum) тем более заслуживают самого тщательного внимания, что опыт его во всех делах, касающихся школы и учеников, быть может вообще не имеет соперников, и вряд ли в Англии существует еще кто-нибудь, кто имел бы большие возможности овладеть деталями трактуемого им предмета — в особенности, поскольку речь идет о начальных школах, — чем он». Именно этот чисто практический, иногда производящий даже впечатление философской кустарности и самодельности характер книги придает ей особенный интерес, тем более возрастающий, что, при всей своей самобытности, книга Хольмса в своих выводах поразительно совпадает с выводами современной философской (в частности немецкой, американской и русской) педагогики.

В двух почти равных по объему частях своей книги Хольмс противопоставляет друг другу два пути воспитания: современное фактическое воспитание, которое он называет «путем механического послушания», и идеальное воспитание будущего, именуемое им «путем самоосуществления» (the path of self-realisation). Чрезвычайно удачно на материале рядовой английской начальной школы Хольмс характеризует существо механического воспитания. Суть его заключается в том, что ученик принуждается в школе воспроизводить то, что перед ним делает или рассказывает учитель. Так обстоит дело во всех решительно сторонах школы и во всех учебных предметах, будь это Закон Божий или история, родной язык или рисование. Это ведет к распаду школы на изолированных, соперничающих друг с другом учеников, которые приобретают в школе одни только разрозненные и быстро забываемые сведения (information) и не получают подлинного знания (knowledge). Последнее достигается лишь путем развития в учащемся особого активного «чувства», или интуиции (в этом смысле Х. говорит об арифметическом, историческом, естественно-научном «чувстве»), которая впервые только и перерабатывает «сведения» в «знания». Однако, обрекающее ученика на чисто пассивную роль в классе многоделание учителя есть только видимая активность. Учитель, в свою очередь, так же пассивно воспроизводит чужой образец, преподанный ему его начальством, учебником, и обязательными программами, как и ученик. Системе экзаменов, господствовавшей в английской начальной школе, начиная с 1862 года, и имевшей целью контролировать равно учеников и учителей согласно одинаковому, извне поставленному образцу, приписывает Хольмс особую вину в том, что английская школа есть школа механического послушания. Впрочем, самая эта система есть не столько причина, сколько следствие — плод «нашей материалистической философии жизни» и «материалистической культуры», умеющей ценить только внешние результаты и игнорирующей душу человека, ее внутренний органический и спонтанный рост. Только этим и можно объяснить, что, несмотря на отмену в 1895 году для начальной школы экзаменационной системы и связанных с нею обязательных программ М—вом (тогда еще Департаментом) просвещения, школа продолжает итти по старому пути.

Этой механической школе Хольмс противопоставляет школу будущего, которая, несмотря на свой утопический характер, есть, по словам

Х., не выдуманная им мечта, а реальная действительность, наблюдавшаяся им в одной из английских сельских школ, где работала выведенная им под именем Эгерии настоящая, отмеченная печатью Духа учительница. Характерной чертой этой утопической школы, сразу бросающейся в глаза даже внешнему наблюдателю, является «непрестанная активность детей». Школа эта есть «место жизни», и потому «место радости». Она не преподает детям извне одинакового образца для воспроизведения, а развивает внутреннюю природу человека, обеспечивает лишь рост имеющихся уже в детях и ждущих только возможности своего самораскрытия инстинктов. Таких основных инстинктов Х. насчитывает шесть: 1) социально-общительный (the communicative) инстинкт, 2) инстинкт драматический, 3) художественный, 4) музыкальный, 5) инстинкт исследования (специфицирующийся в ряде отмеченных выше «чувств»: математическом, естественно-научном, историческом, филологически-литературном) и 6) конструктивно-творческий инстинкт (the constructive). Два из этих инстинктов являются «симпатическими», два — «эстетическими» и два последнее — «научными». В них осуществляется триада основных начал: любви, красоты и истины. В направлении к этой триединой цели и движется душа ребенка тогда, когда школа ставит своей задачей обеспечение внутреннего органического роста души ребенка, «организацию его жизни». Несмотря на свою чисто биологическую терминологию и биологические сравнения, Х. избегает однако опасности натурализма и одностороннего «свободного воспитания». Инстинктивно, в философски иногда корявых терминах, приходит он к тем же выводам, которые устанавливает современная философская педагогика. Рост активности, «повышение жизни», которое есть задача новой школы, есть не чисто природный биологический рост. «В своем существе это есть движение к тому совершенному типу, который составляет подлинное реальное *я* каждого индивида, и приближение к которому предполагает постепенный отказ от индивидуальности и постепенный выход за пределы своего обычного *я*». Этот скрытый «онтологический идеализм» выгодно отличает педагогику Хольмса от педагогики швейцарских теоретиков новой школы, которые, скованные формулами натуралистического позитивизма, пытаются обосновать ее на мнимых биологических и социологических «законах». Он правильно чувствует неправоту как «натурализма», так и «супранатурализма», и необходимость исходить из некоего изначального синтеза обоих начал, из единства трансцендентного и имманентного, говоря терминами современной философии.

В интересных подробностях рисует Х. эту новую школу: если старая школа развивала инстинкт соперничества и постольку действовала антисоциально, воспитывала «потенциального анархиста», одновременно губя и подлинную индивидуальность человека, то новая школа стремится к синтезу индивидуального и общественного начала, к реализации «социалистической мечты»: «каждый за всех и все за каждого». Имея своим принципом начало «органической целостности», новая школа ведет к подлинному религиозному воспитанию: ибо она утверждает природу человека, но не «безличную, низшую природу», а подлинную, высшую его природу, которая есть вместе с тем и лицо, т. е. божественное начало человека. Поэтому идея воспитания как «самоосуществления» сама собой переходит

в более широкую идею «спасения», продолжающегося в течение всей жизни человека и даже за пределами его земного бытия.

Таковы основные мысли этой своеобразной книги, характерного плода одновременно английского эмпиризма и идеализма. Сила книги — в правильной интуиции существа новой школы, в богатом опыте ее автора. Слабая сторона ее — в ее высказанной в виде рассуждения философии. Хольмс пытается показать (этому посвящена вся первая глава, через которую читателю не всегда легко пробиться), что механизм старой школы проистекает из всего западно-европейского мировоззрения, всецело определенного опять-таки христианством. Последнее же во всех своих видах (католицизм и протестантизм, англиканство и пуританство) есть не что иное, как продолжение «легализма древнего Израиля», «законничества Ветхого Завета», вымогавшего «потусторонними наказаниями и наградами» чисто внешнее повиновение формальному закону. Библейское сказание о грехопадении превратилось в христианстве в учение о первородном грехе, в отрицание природы вообще и человеческой природы в частности. Христианству Х. противопоставляет «мыслителей Дальнего Востока». Буддизм, с его учением о земной жизни, как одном только «отрезке жизни души», «одном только дне в проживаемой ею восходящей серии лет», представляется Х. тем мировоззрением, которое может и должно обосновать защищаемый им путь «роста активности», «роста внутренних сил», путь «самоосуществления» и «свободы». Несмотря на всю историческую нелепость и философскую корявость этих рассуждений Хольмса, не лишено интереса самое его стремление обосновать типично западный идеал активности и жизни на восточной философии созерцания и нирваны: «евразийство» в самой Англии, оказывается, имело уже своего предшественника.

С. Гессен.

Theodor Litt. *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal.* B. G. Teubner. Lpzg-Berlin. 1925.

Небольшая книжка проф. Литта «Современная философия и ее влияние на идеал воспитания» представляет собою дополненное издание доклада автора, прочитанного им на педагогическом конгрессе в Мюнхене. Она является кратким изложением философских взглядов автора, развитых им в его интересной книге «Индивидуум и общность» (Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. 2 Aufl. 1924), посвященной основным вопросам философии культуры. В первых двух главах свой книжки автор ставит проблему единой философии и единого идеала образования среди множества противоположных взаимноборющихся и друг друга отвергающих духовных течений современности. Единство предмета, т. е. философии, единство множественности находящихся в остром противоречии между собой идей, определений и требований, может быть достигнуто не путем единства предметного согласования (keine Einheit der sachlichen Uebereinstimmung), но путем единства диалектической сопринадлежности, единства, которое не исключает предметного притиворечия, но характеризует его. Не вопреки противоречию, но в самом противоречии они сопринадлежат. Именно, функциональное единство сущностного образования (die funktionale Einheit d. wesen-

haften Gestaltung) позволяет нам среди кажущегося хаоса и борьбы мировоззрений и педагогических мнений всегда все же говорить об одной философии и об одном идеале образования данного времени.

Педагогические потребности принадлежат, по словам автора, к сильнейшим мотивам, которые вмешиваются в синтезы мировоззрений, и которые в свою очередь более, чем какие-нибудь другие потребности культурного движения, страдают от раздробленности различных философских течений и от недостатка действительно объединяющей центральной идеи. Педагогика и философия имеют друг с другом то общее, что, в отличие от всех каких либо специальных, частичных интересов и стремлений духа, они ищут предмет своего понимания и стремления не в какой-нибудь частичной сфере бытия или души, а стремятся силою мысли и образующей деятельности охватить целостность действительного и особенно духовного существования.

Рассматривание возможных отношений между философией и педагогикой автор начинает с двух полярных противоположностей всех возможных решений такого отношения. Одна граница может быть обозначена посредством тех учений, которые отношение между философией и педагогикой сводят к нулю, другая граница представлена системой, которая зависимость их проводит с внешней строгостью и исключительностью. Первая граница представлена тезой позитивизма, вторая — тезой логицизма. Для первой характерным является стремление освободить педагогику от философии, подобно другим специальным наукам, которые также первоначально зародились в лоне всеохватывающей матери философии, сделать ее чисто опытной наукой, воспользовавшись методами естествознания. Зародившаяся на рубеже XIX и XX стол. т. наз. «экспериментальная педагогика» выросла из этих чаяний и ожиданий. Однако, эта научная, на опыте построенная педагогика покоится в основных своих идеях на зыбком фундаменте метафизики натурализма и, таким образом, своим примером подтверждает неизбежность связи между философией и педагогикой, которую она на словах оспаривает. Вторая теза «логицизма» представлена П. Наторпом, который изложил ее в своей «Социальной педагогике». Для П. Наторпа характерным является выведение со строго логическою закономерностью из логического закона идеи структуры и становления как индивидуальной души, так и коррелативно с ней связанной «общности». В данном случае мы имеем подмену закона вневременного Логоса законом во времени живущей и развивающейся души. Из противоположности этих двух философских направлений — позитивизма и логицизма, или, иначе, психологизма и логицизма вытекают два противоположных педагогических учения: педагогического функционализма (формализма), подчеркивающего важность для успеха образования определенных душевных процессов, и дидактического «материализма», выдвигающего на первый план ссдержание, которое должно быть усвоено в процессе образования.

Далее автор рассматривает те многообразные явления современной философии и конгениальной ей педагогики, которые объединяются им под общим названием «философии жизни». Они представлены именами столь различных мыслителей как Ницше и Дильтей, Бергсон и Зиммель,

Кейзерлинг и Шпрангер. Несмотря на разнообразие основных идей их философствования, их объединяет своеобразное метафизически-иррационалистическое направление их мысли. Философия жизни по своим тенденциям не удовлетворяется ни тезой психологизма, ни тезой логицизма, но ей не удается произвести синтез того и другого, так как, утверждая примат жизни и ее творческого стремления над всеми объективностями духа (alle Objektivitäten des Geistes), она покоится на оптимистической вере в само собою установленную гармонию всех вещей, сил и движений, которая находит свое выражение в убеждении, что рост юношеской души сам собою отольется в ту форму внешнего и внутреннего бытия, в которой осуществляется наивысшее требование образования. Для автора основная проблема заключается в вопросе: как могут объективность духовного содержания и реальность жизненного движения так существовать, что ни душевная действительность не будет сведена к туманному отображению себе довлеющих идеальных порядков, ни царство идей не растворится в полноте действительности? Разрешение этой проблемы автор видит в диалектике, именно в том, что субъект переживает свое отношение к идее не как приспособление или подчинение чужому началу, но как напряжение (Spannung), как суровое требование, как борьбу противоречий. Субъект становится «духом», когда он не уклоняется от суровости этой борьбы, но в ней признает и отыскивает поприще своего собственного лучшего я. — Небольшая книжка Литта принадлежит к числу немногих сочинений, которые в сжатом виде содержат глубокие, оригинальные мысли.

Андрей Павлов.

Georg Kerschensteiner. *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung.* B. G. Teubner. Leipzig—Berlin. 1921.

Проблема образования учителя, особенно учителя народной школы, занимает педагогический мир всех стран в настоящее время более, чем когда бы то ни было. Всем ясна зависимость образовательных учреждений от свойств души учителя. Особенно эта проблема актуальна для нашей русской настоящей и будущей школы. При нашей материальной бедности мы должны особое внимание обратить на внутреннюю структуру души учителя. Ведь, как указывает Кершенштейнер, и самая бедная деревенская школа, руководимая Песталоцци, может быть более ценным образовательным учреждением, чем блестяще обставленная школа большого города с прекрасно подготовленным доктором философии. Что значат все планы образования учителя, все предполагаемые реформы его образования, если мы не имеем ясного представления о том, что, наконец, должно быть «образовано»?.. Призвание учителя связано с известными душевными условиями, которые не у каждого человека имеются на лицо. Кершенштейнер в своей книге «Душа воспитателя и проблема образования учителя» и стремится ответить на эту основную педагогическую проблему путем феноменологического анализа педагог. делания и его душевных предпосылок. Метод, которым пользуется автор, заключается в выведении из сущности образовательного акта соответствующих требований для образователя. Как указывает сам автор, он не отличается в существенном от того метода, которым пользуется Эдуард Шпрангер в своем сочинении:

«Формы жизни». Подобно Шпрангеру, Кершенштейнер ищет в педагогике, как определенной области культуры, лежащего в основе ее «принципа производства благ». Принцип этот есть человеческая личность, от правильного понимания которого и зависит качество педагогического делания.

Свой метод Кершенштейнер называет методом «душевной реконструкции». В начале (первая часть книги), К. дает общую характеристику «формы жизни» воспитателя. Эта последняя отличается от теоретической установки ученого, будучи прежде всего проявлением социально направленной души: душа воспитателя есть душа соччального типа. Однако, предупреждает Кершенштейнер, не должно смешивать социальный тип с социалистическим. Великие социалисты, — тут невольно вспоминаешь о Ленине, — в основе своей сущности могут и не быть социальными натурами; в них настолько сильно проявляется человек политики, человек власти, что социальный человек совершенно отодвигается им назад. Сильно выраженные социальные натуры связаны, напротив, в большинстве случаев с сильным религиозным оттенком. Поэтому во Христе нам светит в столь чистом виде тип социальной сущности человека, далекого от какого бы то ни было стремления к власти. Воспитатель есть жизненная форма социального типа, который из чистой склонности и любви к становящемуся, незрелому человеку, как своеобразному будущему носителю вневременных ценностей, находит свое удовлетворение в душевном его образовании.

Во второй части своей книги К. указывает и анализирует четыре основных черты природы воспитателя. Это, во-первых, чистая склонность к образованию индивидуального человека, которая настолько сильна, что деятельность, соответственно этой склонности, доставляет наивысшее удовлетворение; во-вторых, способность действовать соответственно этой склонности успешным способом; в-третьих, своеобразная обращенности души воспитателя к тому, что в другом человеке находится в процессе становления, и в-четвертых, устойчивая определенность (die dauernde Bestimmtheit) влияния на развитие индивидуальной души. В третьей главе автор указывает, что, в качестве учителя, воспитатель должен отличаться установкой на личности, а не предметы, в нем должна проявляться социальная натура, основной закон любви, а не теоретическое отношение к предмету. Четвертая глава посвящена специальным вопросам образования учителя.

Каждому педагогу необходимо рекомендовать эту живую и глубокую книгу творца трудовой школы в Германии.

Андрей Павлов.

Д-р Јован Искрљев. *Реформа професионалног образовање професора средњих школа.* — 8°. Стр. 122. Ц. 20 дин. Вршац. Изд. штампарнја «Стеруја».

Автор, вообще, интересуется проблемами реформ образования, которые он рассматривает и в других своих книгах: «Университет и учителя», «Университет и Педагогический факультет». Ввиду предстоящих реформ в деле народного образования в Югославии труд этот, своими доказательствами необходимости реформ и указания на способы реализации, является ценным для общественных деятелей по народному образованию

и для тех из преподавателей, которые не достаточно серьезно относятся к этому.

В книге 4 отдела: в I обрисованы недостатки сербской системы профессионального образования преподавателей средних учебных заведений, которые не имеют полной специальной подготовки, так как философский факультет Белградского университета своими научными занятиями не дает педагогического стажа, нужного для дела преподавания. Таким образом теоретическая подготовка кандидатов преподавания совершенно не урегулирована. Во II отделе охарактеризованы проэкты закона о профессиональном образовании преподавателей; их несколько в Югославии и ни один из них еще не осуществлен, они совершенно не согласуются с современными требованиями педагогического дела и насыщены школьным средневековьем. III отдел посвящен изложению различных иностранных систем педагогической подготовки в Швейцарии, Бельгии, Франции, Венгрии, Германии. Англии, Америке. В IV отделе изложен проэкт самого автора. По его мнению необходим специальный педагогический факультет, который являлся бы самостоятельным учреждением университета, равноправным с остальными факультетами. Задания его должны быть научные и профессиональные. Подготовка к научному поприщу в университете должна быть обособлена от подготовки к профессии; наравне с научными степенями надо установить на философском факультете и профессиональные степени. Для кандидата преподавания таковыми в его специальной профессиональной подготовке являются степень окончившего университет и степень магистра.

М. Р. Майстрович.

М. Зарецкий. *Современное детство. (Социально-правовые высказывания детей и подростков).* Библиотека «Вестника Просвещения». Изд. «Новая Москва». 1926. Стр. 86.

Работа г. Зарецкого примыкает, по собственному его заявлению, к аналогичным исследованиям Стенли Холла, а в русской литературе к недавней книге Рубинштейна «Социально-правовые представления и самоуправление у детей». Тест, разработанный автором, представляет собою в абстрактной форме вопрос: Должны ли люди подчиняться большинству, и почему? дополняемый пятью вопросами с тем же содержанием, но изложенными в конкретной (казуистической) форме, в роде следующего: «Двое детей играли на площадке. Пришло детей 15 и сказали: Уйдите в другое место играть, а мы здесь будем играть в нашу игру. Эти двое не хотели. Кто прав — 15 или двое? Почему?»

Исходя из того, что исследование такого рода имеет своим предметом весьма сложные реакции на весьма сложные раздражения, г. М. Зарецкий применяет к изучению элементов исследуемых «рефлексов» статистический метод, как способ установления закономерностей в больших количествах весьма сложных явлений.

Автор подробно излагает методические приемы произведенного исследования и отмечает, между прочим, что, при обсуждении проекта теста в Харьковской научно-педагогической секции, группа членов секции возражала против постановки вопроса: «Кто прав?», ибо такой вопрос

наталкивает исследуемых на правовой ответ, в то время как при другой постановке вопроса ответ мог бы быть не из области правовой. Но автор имел в виду исследовать именно «правовую психику» детей. Тем не менее, он предпринял и небольшое контрольное исследование, где вопрос «кто прав и почему» был заменен вопросом: «что вы думаете об этом случае?»

Общее количество лиц, охваченных исследованием, равно 530. Оно было проведено в 24 группах 15-ти учреждений. Одновременно подвергалось исследованию от 5 до 64 человек, б. ч., 20—25. Средний возраст исследованных — 15,1 г.

Выводы автора изложены применительно к признакам возрастного различия, различия по полу, по учреждениям (школа и детский дом), наконец, различия между абстрактно и конкретно поставленными вопросами.

Выводы автора сводятся, в основном, к следующему. В установлении правового мировоззрения (?) играют роль возрасты 11—13 лет и в особенности возраст в 18 лет. От фетишизирования (оставляем на совести автора это неуклюжее выражение!) большинства дети с жизненным опытом переходят к мнению, что не всегда нужно подчиняться большинству. Некоторое преклонение пред большинством замечается во всех возрастах. Дети более категоричны, чем взрослые, меньше сомневаются. Что касается влияния пола, то автор приходит к выводу, что женщины несколько более, чем мужчины склонны исходить из интересов сторон, а не из наличия большинства. Говоря о влиянии различия учреждений (школы, с одной стороны, и детские дома, с другой), автор указывает, что дети из детских домов меньше склонны оценивать интересы спорящих сторон, чем дети из школ.

Подводя общий итог своему исследованию, г. М. Зарецкий делает из него, по его характеристике, «важный педагогический вывод». Вывод этот заключается в том, что «абстрактные истины, если они даже и усваиваются, то слабо отражаются на мнении (и, вероятно, тем паче на действиях) в конкретных случаях». (Стр. 86). Позволительно, однако, задать вопрос: стоило ли городить весь этот сложный огород для того, чтобы формулировать избитый трюизм в качестве «важного педагогического вывода»?

Ал. Маклецов.

Из русской криминологической литературы о детях.

В конце 1925 г. в Москве учрежден т. н. Государственный институт по изучению преступности и преступника. Институт этот разделен на четыре секции: социологическую, пенитенциарную, био-психологическую и криминалистическую. В 1926 г. вышел первый выпуск трудов этого Института*), содержащий, помимо другого материала, ряд статей, посвященных малолетним правонарушителям и проблеме охраны детства. На этих работах мы и хотели бы остановиться в нашей заметке.

---

*) Государственный институт по изучению преступника и преступности. Проблема преступности. Сборник под редакцией членов института Е. Ширвиндта, Ф. Тарковича и М. Гернета. М. 1926.

Проф. П. П. Люблинский в своей статье: *Половые посягательства против детей* (по данным Петрограда) отмечает характерный для советской действительности факт роста половых посягательств, жертвами которых являются дети. Последние годы дали значительное число судебных процессов по обвинению взрослых в растлении, изнасиловании и развращении детей. Печать обычно изображает виновников этих гнусных преступлений, как людей, обнаруживающих признаки дегенерации и психопатии. «Если бы дело обстояло только так — замечает по этому поводу автор — то данное явление мы могли бы отнести на счет усилившейся за последнее время «психопатии», жертвой которой могут стать люди случайные (?), и борьба против которой должна свестись к усилению мер социально-психической гигиены. К сожалению, при ближайшем рассмотрении дело обстоит не так. Частота посягательств такого рода и вся обстановка их совершения показывает нам, что *мы имеем дело с новым складывающимся в нездоровых условиях современной городской жизни бытовым явлением, разрастающимся на почве особого вида детской беспризорности, на почве семейной беззащитности ребенка*». (Стр. 91).

Проф. Люблинский исследовал ряд случаев сексуальных посягательств на несовершеннолетних, проживающих в семье, взятых из практики Петроградского Отдела нар. образования за 1923—1925 г.г. В результате изучения автор пришел к выводу, что наблюдаемое ныне в городах увеличение сексуальной преступности в отношении детей не является случайным явлением местного характера, а служит симптомом значительного изменения семейно-бытовых условий.

Весьма показательным является общий рост половых преступлений. Так, число половых преступлений по Петрограду по четвертям 1924 и 1925 г. дает след цифры: в 1924 г.: 12, 37, 43, 31; в трех четвертях 1925 года: 42, 41, 64. Эти цифры не включают сводничества и содержания притонов разврата.

Из общего числа сексуальных преступлений, по расчету автора, не менее 80 представляют собою посягательства на малолетних. Виновниками их являются в ряде случаев отчим, дядя, двоюродный брат, зять и даже родной отец! Члены семьи и близкие лишь в редких случаях возбуждают дело против виновного. Обычная картина — это стремление всячески скрыть происшедшее по самым разнообразным мотивам: боязнь лишиться мужа, быть выгнанной из дому, страх перед наказанием, стыд, привязанность к любовнику, *и во всех случаях — равнодушие к ребенку* (Стр. 93). Наиболее часто дело возбуждается администрацией больницы, куда потерпевшая девочка попадает для излечения от гонорреи. Обращаются в больницы, когда испробованы различные домашние средства, когда болезнь принимает острый характер. По данным детской больницы имени Мечникова, куда направляются заболевшие гонореей дети, за отчетный 1924-25 г. поступило 14 малолетних, подвергшихся растлению и зараженных гонореей.

Если исключить немногие случаи крайней распущенности со стороны мальчиков-подростков, то главными факторами сексуальных преступлений против детей, по мнению проф. Люблинского, являются *грубый эгоизм, равнодушие к ребенку и разнузданная чувственность, соединенная с созна-*

нием вероятной безответственности. Это поведение является результатом соединения трех обстоятельств: 1) общего ослабления социального контроля и моральных сдержек в области половой жизни; 2) беззащитности и морального одиночества ребенка в неродной семье и 3) отсутствия достаточного сознания ответственности по отношению к ребенку у лиц, воспитывающих или содержащих ребенка. (Стр. 98).

Автор предлагает усилить ответственность за половые посягательства, жертвами которых являются дети, особенно в тех случаях, когда посягательства эти сопровождались заражением ребенка венерической болезнью. Из других мер, намечаемых П. И. Люблинским, укажем те, которые связаны с современным строем советских учреждений. Автор настаивает на необходимости более тщательного наблюдения за сексуальным поведением детей в детдомах, учреждениях, куда помещаются дети даже младшего возраста, в особенности при проведении совместного воспитания мальчиков и девочек. Показателем современного советского быта является *пожелание* автора *об устройстве детдомов особого типа (медико-педагогического характера) для детей, зараженных гонорреей*, в которые они должны быть направляемы после проведения курса лечения в больничном учреждении, так как постгоноррейный период длится порою 1—2 года, в течение которых больные дети могут представлять опасность для других, возвращение же их в семью представляется по общему правилу нежелательным. О каждом случае полового посягательства на ребенка должен быть извещен подотд. соц.-правовой охраны несовершеннолетних, который обязан обследовать положение других детей в семье и, в связи с полученными данными, поставить перед судом вопрос о лишении родительской власти родителей, оставивших ребенка без надлежащей охраны.

Бесстрастный, строго-объективный тон статьи проф. Люблинского еще более подчеркивает зловещий характер нарисованной им картины. Конечно, половые посягательства против детей совершаются не только в сов. России, но едва ли где-нибудь жизнь вынуждает ставить вопрос о создании особых детских учреждений для малолетних, которых растлители заражают венерическими болезнями! К статье Люблинского приложена казуистика случаев посягательств на половую неприкосновенность детей, изобилующая такими подробностями, опубликование которых признавалось до сих пор допустимым лишь в медицинских и других изданиях, предназначенных для узкого круга специалистов, а не для широкого круга читателей.

Другая криминологическая работа, посвященная детям и помещенная в том же сборнике, написана г. В. Куфаевым. (**В. Куфаев:** *Детские убийства).* Автор располагает весьма ценным материалом о 526 случаях убийств, учиненных несовершеннолетними. Но он сделал все, чтобы имевшийся в его руках материал использовать не для объективного исследования, а для поползновений на якобы социологические обобщения, сводящиеся к наивным, а иногда прямо смехотворным сентенциям. Достаточно привести некоторые из них. Автор утверждает, что «*все* неосторожные детские убийства — следствие отсутствия присмотра за детьми *на почве экономической необеспеченности*». (Стр. 128). В качестве меры предупреждения этих убийств он предлагает «широко организовать в селах летние

площадки. Последние не только будут способствовать развитию детских коллективов, но и предупредят детские убийства». Средство борьбы против испольвования детей взрослыми для своих преступных целей автор видит в «широком внедрении знаний о том, что если законодатель сов. России считает ненаказуемыми детей, то из этого не следует, что их можно подстрекать и вовлекать в убийство». Наконец, автор употребляет ненужные усилия для того, чтобы доказать, что убийства, совершаемые детьми, им пользы не приносят: «... Пути изживания детских убийств находятся у взрослого населения. От последнего зависит, чтобы подросток не убил брата, отца, мать, товарища или односельчанина. *От этого будет больше пользы не только окружающим, но и самим детям.*» (Стр. 131). Если советский Институт по изучению преступника и преступности относит этого рода сентенции к области уголовной социологии, то он явно хочет соперничать с бессмертным Кузьмой Прутковым. Впрочем, быть может, решающим для редакторов сборника явился последний афоризм г. Куфаева: лучшее средство предупреждения детских убийств это широкое втягивание детей в детское коммунистическое движение (Стр. 140). Предложение, хоть и нелепо, но зато благонадежно!

Ценный материал представляет работа г. **Е. Тарновского:** *Сведения о самоубийствах в Зап. Европе и в РСФСР за последнее десятилетие.* По статистическим наблюдениям во всех з.-европейских государствах обнаруживается неизменное увеличение числа самоубийств по мере приближения к старости. *Единственное исключение представляет собою Россия, где число самоубийств достигает максимального развития в ранней молодости (до 24 лет)*, а затем к старости постепенно понижается. Так, на миллион населения обоего пола в 1921 году (включая и сельское население) в возрасте 20—24 лет приходилось 108 самоубийц, затем эта цифра быстро падает. У стариков (свыше 60 лет) наклонность к самоубийству уже в 3 раза слабее, чем у 20—24 летних молодых людей, почти в три раза менее, чем у зеленой молодежи (18—19 л.), наравне с подростками 16—17 лет. «Ни в одной европейской стране — констатирует автор — мы не видим ничего подобного». Даже в малокультурной, по оценке автора, Испании самоубийства у стариков (60 л. и более) в два слишком раза чаще, чем у молодых людей (21—29 л.), почти в три раза выше, чем у несовершеннолетних (до 21 года). В Пруссии разница еще больше: самоубийства стариков в три раза чаще, чем молодых людей, в четыре слишком раза больше, чем у несовершеннолетних. Характерна приводимая г. Тарновским сравнительная таблица % самоубийц по возрастным группам

Возраст	Москва (1918—20 г.г.)		Франция	
	мужч.	женщ.	мужч.	женщ.
до—20 л.....	12	10	0,1	0,3
20—29	27	36	3	3
30—39	18	24	12	15
40—49	13	11	17	19
50 и старше	22	14	58	63

Если цифры, приводимые г. Тарновским, чрезвычайно интересны, если они лишний раз свидетельствуют о том, какой жестокий эксперимент

производится сейчас в сов. России над юным поколением, то объяснения, предлагаемые автором, поражают легкомыслием и оффициальным оптимизмом. «... Всякая борьба — говорит он — жертв искупительных просит. Неустрашимые активные борцы, герои отдают свою жизнь в борьбе за новое, натуры пассивные, слабовольные, неустойчивые, уже потерявшие связь с прошлым, но не имеющие сил бороться за будущее, запутавшись в безвыходных противоречиях — кончают самоубийством, хотя по их возрасту им бы только жить и веселиться.» (Стр. 202). И автор, до революции бывший постоянным сотрудником «Журнала Министерства Юстиции», заканчивает свою статью обязательным для всех новоявленных попутчиков коммунизма мажорным аккордом:

«Настоящее в пределах СССР... есть еще только переходная стадия к действительному воплощению в жизнь высшей формы социализма, т. е. коммунизма. Тем не менее, наша страна находится на верном пути к достижению этого идеала... В виду этого *не следует смущаться временными колебаниями и даже временным подъемом отрицательных общественных явлений: преступности, сумасшествия, самоубийства.* Эти явления — пережиток старых, еще не окончательно исчезнувших форм жизни, старой психологии и идеологии, не успевших еще приспособиться к новому порядку экономических и политических отношений. Но это приспособление постепенно происходит и должно закончиться полным торжеством коммунистических основ жизни, при которых не будет места ни преступлению ни самоубийству». (Стр. 214).

Мы видим, таким образом, что освещение важнейших проблем криминологии в применении к лицам юного возраста в новом советском издании во многих случаях искажено предвзятостью авторов и догматической предрешенностью их выводов. Это тем более тягостно, что материал, имевшийся в их распоряжении, представлял несомненно значительный интерес. Немногие, однако, обнаружили научное беспристрастие и научную и даже просто человеческую совестливость.

Ал. Маклецов.

Лойко. Л. И. *Школы взрослых повышенного типа.* М. 1926. 102 стр.

Автор настоящей книги поставил себе целью «ознакомить широкие педагогические, партийные и рабочие круги с задачами, положением, недостатками и достоинствами, нуждами, работой и перспективами школ взрослых повышенного типа в РСФСР.»

Позволю себе привести здесь некоторые данные, которые могут иллюстрировать современное положение школ взрослых повышенного типа, и попутно те выводы, которые делает автор на основании этих данных. Прежде всего представляет интерес самая формулировка автором задач школ повтипа: «задача школ повтипа — дать широким рабочим и крестьянским массам, не отрывая их от производства, общее образование, т. е. естественно-научное, математическое, общественно-политическое образование, насыщенное революционным марксизмом и ленинизмом и теснейшим образом связанное с жизнью, с современностью». К сожалению, автор не счел нужным подробно остановиться на раскрытии содержания этой формулировки, поэтому остается совершенно

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 419 - 438

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

неясным, каким образом математическое образование насыщается революционным марксизмом и ленинизмом. Очевидно, что осуществление намеченной задачи шло не совсем гладко; по крайней мере, автор заявляет, что «в смысле программы и учебного плана наша школа кустарничала вплоть до 1923—1924 г.» Но вот с 1923 г. Главполитпросвет издал ориентировочную программу. Как же теперь обстоит програмное дело? Оказывается, что выработанная Главполитпросветом программа «страдает довольно серьезными недостатками. Вполне понятно, програмное кустарничество при таких условиях не могло быть окончательно изжито».

Автор не один раз подчеркивает в своей книге, что состоявшийся съезд представителей школ повтипа 1—4 июля 1925 г. внес ясность и определенность в работу школ повтипа. Казалось бы, что такая ясность прежде всего должна была коснуться тех вопросов, которые находятся в стадии кустарничества. А между тем, как говорит сам автор, «к сожалению, в силу объективных условий, один из самых важных вопросов — «принцип построения программ» — был предложен вниманию собравшихся в последний день совещания (которое притом затянулось), обсуждение доклада проходило спешно, мнения отдельных представителей мест не могли выявиться с достаточной полнотой. Как бы то ни было, тезисы доклада приняты полностью». Что именно нового в учебной области сулят эти тезисы, об этом красноречиво говорят требования относительно условий преподавания; достаточно привести для иллюстрации хотя бы такое требование: «ограничение материала безусловно необходимым для развития марксистского мировоззрения и для понимания современности, тенденций и перспектив развития общественно-политической жизни».

Что касается количества школ повтипа, то автор насчитывает для всех губерний и областей РСФСР 260 школ приблизительно с 48.000 учащихся (1924—5 уч. год). Данные о подготовке лиц, поступивших в школы повтипа в 1924—5 уч. году, по сообщению автора, таковы: окончивших школу малограмотных насчитывается — 9,6%, сельскую школу — 20,3%, городские начальные училища — 36,7%, специальные технические школы — 2,4%, не окончили средней школы — 20,4%, приобрели знания путем самообразования — 5,4%, неизвестно, где получили первоначальную подготовку — 5,2%.

На основании этих данных автор делает такой вывод: «в общем подготовка недурна». А далее: «оканчивающие трехгодичный курс школы приобретают такой запас знаний, который обеспечивает желающим поступить в вузы полный успех приемных испытаний и прохождения курса высших учебных заведений». Если это действительно так, как утверждает автор, то приходится констатировать низкий уровень знаний, требуемых при поступлении в высшие учебные заведения. В самом деле, весь запас знаний большинства оканчивающих школы повтипа сводится к кругу знаний, вынесенных им из начальной школы, а затем дополненных «общим образованием» школы повтипа...

По вопросу о делении учащихся школ повтипа по возрасту читаем следующее: «по возрасту среди курсантов преобладает комсомольский (!) возраст — от 18 до 21 г. — 50,9%. Со стороны политической зрелости

курсанты распределяются так: коммунисты и комсомольцы — 45%, беспартийные — 55%. Приведенные данные автор сопровождает таким выводом: «приходится признать, что нечем особенно похвалиться; все же немалый шаг вперед, — ведь в прошлом учебном году партийцев и комсомольцев вместе было 28%».

Автор приводит также данные о партийной принадлежности преподавательского персонала школы повтипа: по отношению к общему числу педагогов члены РКП(б) составляют 15%. Конечно, для автора это — «крайне недостаточный процент партийцев среди педагогов», а потому он делает такое практическое предложение: «местные парторганизации должны обратить внимание на этот факт и согласно известного циркуляра Агитпропа ЦК принять меры к изжитию его».

Много места отводит автор вопросу о методической практике школ повтипа. Тут идет речь и о Дальтон-плане, и о комплексной системе, и о лабораторных уроках и т. д. А фактически дело обстоит не совсем гладко: «в немногих случаях школы могут осуществлять новые методы частично», просто по причинам отсутствия кабинетов и лабораторий.

Уже из приведенного здесь материала видно, что книга г. Лойка, действительно, дает много свежего материала о школе взрослых повышенного типа. Однако выводы автора не всегда согласуются с приводимыми им самим данными, и во всяком случае эти данные могут оцениваться беспартийным читателем несколько иначе, нежели оценивает их автор, смотрящий на дело внешкольного образования с узко-партийной точки врения.

Ст. Сероплко.

Б. О. Борович. *Предметный каталог.* Харьков. 1925. Изд-во «Труд». Стр. 180.

Та непрекращающаяся борьба за видоизменение форм библиотечной работы, наблюдаемая в настоящее время как заграницей, так, в особенности, и в Советской России — понятна сама по себе. Это, в сущности, борьба за наилучшее приспособление библиотеки к тем практическим заданиям, которые выдвигаются самой жизнью. Особенно остро борьба эта разгорается вокруг одного основного вопроса: каким должен быть библиотечный каталог — систематическим или каким-либо иным? По существу — вопрос этот глубже: речь идет о самой системе классификации книжных богатств. Десятичная система классификации книг, получившая, со времени переработки основного ее материала (по Дьюи) Международным Библиографическим институтом в Брюсселе, — широкое распространение в Европе и Америке (а в Советской России — объявленная даже специальным декретом обязательной для всех библиотек Союза), — является, однако, по мнению целого ряда библиографов и библиотекарей, в некоторой своей части уже устаревшей и не всегда отвечающей требованиям жизни. С другой стороны, предметный каталог, отметающий десятичную и вообще всякую систематическую классификацию, только нарождается и не имеет еще ни своей исторической обоснованности, ни сколько-нибудь твердых и определенных теоретических положений, ни, тем более, выработавшихся и установившихся способов и методов практической работы.

Перед нами книга известного русского библиотечного деятеля Б. О. Боровича, горячего апологета предметного каталога. В заведуемой Б. О. Боровичем Харьковской центральной Государственной Библиотеке имени В. Г. Короленко проведен опыт составления предметного каталога. История создания этого каталога, методы работы с ним, практические советы и указания и составляют содержание рецензируемой книги. Нас прежде всего интересует та теоретическая дискуссия, которую проводит Б. Борович, отрицая право на существование всякого систематического каталога. Со многими из положений, высказанных Б. Боровичем, нельзя не согласиться. Во-первых, систематический каталог, являясь мало подвижным, не может итти в своем развитии так быстро, как этого требует современное наростание новых научных построений и дисциплин. В частности, десятичная классификация и сейчас уже испытывает значительные трудности при индексации книг целого ряда отделов и подъотделов, доселе в ней не имевшихся. Кроме того, десятичная система не имеет столь резко разграниченных рубрик, чтобы при разнесении книг по соответствующим рубрикам и подрубрикам — не имела места крайняя индивидуализация в выяснении содержания книг.

Далее, даже при исключительном дроблении (до 6-го знака десятичной системы), систематический каталог не может дать окончательно — последнюю, ясную словарную рубрику. Отсюда проистекают и значительные трудности при работе с систематическим каталогом для лиц, не осведомленных во всех тонкостях десятичной классификации. Даже такая сторонница десятичной системы, как Л. Б. Хавкина, и та сомневается, по свидетельству Б. Боровича, в ее пригодности для практической работы. «...Или догадается ли он», спрашивает Л. Б. Хавкина, имея в виду читателя, — «непосвященный в тонкости десятичной классификации, что книги о городах-садах, о шахматах и о катаньи на коньках находятся в отделе «искусство», а о борьбе с пьянством — в отделе «этика?» Совершенно справедливо Л. Б. Хавкина приходит к выводу, что «... можно без преувеличения сказать: чем сложнее сделался систематический каталог, тем труднее стало читателю массовой библиотеки в нем разбираться».

Единственный выход из положения Б. Борович видит в организации предметного каталога, сущность которого, как известно, сводится к следующему: предметный каталог — это перечень названий книг (или отдельных статей из журналов, сборников и газет) в алфавитном порядке отдельных, узких вопросов знания. Это своего рода «словарный» указатель, «собрание специальных каталогов по всем предметам, о которых имеются книги». Главное требование, предъявляемое к предметному каталогу, это — «легко и точно давать справку любому читателю об имеющейся литературе по любому вопросу». Сообразно этому, предметный каталог должен быть составлен так, чтобы «..даже профаны могли им пользоваться без помощи распространенной инструкции с тысячью правил».

История создания предметного каталога в Харьковской библиотеке, подробно описанная г. Боровичем в его книге, дает интересную картину практических способов и навыков работы и, несомненно, выпукло от-

ражает то обстоятельство, что целый ряд самых разнообразных читательских запросов быстро, полно и точно мог удовлетворить только предметный каталог. Здесь же приведены и образцы проработки журналов, сборников и даже некоторых книг (по содержанию отдельных глав). Отдельные подразделения словарных рубрик, приводимые г. Боровичем, могут казаться неясными, неполными и даже спорными (в перечне рубрики «история литературы», в перечислении литературы отдельных народов встречаем «литература — история эротическая»; в отделе «литературные течения», вмещающем обширный алфавит «ударных» слов — отсутствуют «попутчики»; среди рубрик отдела «библиотековедение» — не находим упоминания о «библиотечной статистике» и т. д.).

Но все эти неясности, неточности и пробелы — не меняют сути дела: можно построить новые схемы предметного каталога, можно разработать так или иначе (не забудем, что по признанию самого Б. Боровича, предметный каталог Харьковской библиотеки создавался по единственному признаку — по фактическим запросам читателей библиотеки), — все это не изменит основного положения: предметный каталог обладает незаменимыми свойствами злободневности, практичности и легкости пользования; предметный каталог — «...удобен для самых широких читательских масс, не знающих тонкостей научной систематики... достигает большой быстроты и точности в отыскивании конкретного материала, — вплоть до нового, последнего... дает исчерпывающий ответ по любому частному вопросу... не боится каких бы то ни было изменений в научных системах, ибо он легко к ним применяется...» Все эти преимущества предметного каталога перед всяким иным Б. Борович убедительно, целым рядом фактов доказывает на протяжении 150 страниц своей книги.

Однако, г. Борович делает и существенную оговорку, признавая за всякой системой, а за десятичной системой в особенности, громадную ценность в области научной классификации знаний. В этом отношении он присоединяется к меткому выражению B. Sayers'a, который в классификации видит «нанесение на карту всех наших знаний». В этой оговорке кроются, как нам кажется, и некоторые минусы предметного каталога, о которых, вольно или невольно, почти промолчал г. Борович. Да, конечно, это чрезвычайно удобно и быстро, — если вас интересует, например, литература по буддизму, не искать ее (в систематическом каталоге) в отделе «религия», в подъотделе «нехристианские религии», в рубрике «буддизм», а просто найти (в предметном каталоге) на букву «б» слово «буддизм» и пересмотреть все книги, собранные здесь; или, если вам нужны книги по электротехнике, не искать их (по систематическому каталогу) в отделе «прикладные науки», в подъотделе «инженерное дело», в рубрике «прикладная механика», — и, наконец, лишь в третьей подрубрике найти «электротехника», — а обратиться опять таки к помощи предметного каталога, который под ясным словом «электротехника» — сразу дает вам перечень всех имеющихся по этому вопросу книг. Все это бесспорно. Но представьте и обратную картину: вас интересует литература вообще о нехристианских религиях, и, предположим, вы не

совсем точно знаете, или совсем не знаете, что входит сюда еще, кроме буддизма? В этом случае предметный каталог не сможет вам помочь, и только обратившись к систематическому, вы найдете в нем, что, кроме буддизма, сюда же относится и ислам, и юдаизм и пр.

Примеры можно было бы продолжать до бесконечности; полагаем, однако, что и приведенного примера достаточно, чтобы убедиться в том, что предметный каталог не может дать общей картины *всей* литературы по тому или иному отделу знания. Кроме того, определенный каталог, исключительно ради практических удобств, совершенно игнорирует зависимость и соподчиненность отдельных научных дисциплин; предметный каталог *механически разъединяет* то, что *внутренне-неразделимо*. Признает эти минусы и сам г. Борович, заявляя, что это возражение «основательное и серьезное»; противопоставить же ему г. Борович может лишь поверхностное заявление о том, что «...абсолютной чистоты принципа почти не бывает: ведь всегда применяешься к условиям работы, к интересам дела». Для большей убедительности г. Борович ссылается на авторитет известного немецкого библиотечного деятеля Hans'a Schleimer'a, повторяя его слова о том, что «...оседлание принципов только вредит успеху всякого начинания». Ссылки эти звучат как-то не серьезно; во всяком случае, они не дают фактического ответа. Лишним же доказательством того, что эта часть предметного каталога наиболее уязвима, может служить и то обстоятельство, что заведенная г. Боровичем Харьковская библиотека, доведя свой предметный каталог до 6.000 рубрик, вынуждена заводить теперь и отдельный *указатель* к предметному каталогу. И хотя Борович и уверяет нас, что *это не систематический* перечень рубрик, однако, при простом просмотре указанных в указателе отделов, в порядке их расположения, в единообразии их соподчиненности («точные науки — математика, физика, химия, и пр.») — видна все та же знакомая нам всем и так ненавистная г. Боровичу — *десятичная система* классификации.

Указанные нами выше достоинства и недостатки систематического и предметного каталогов, в конечном счете, естественно еще не разрешают вопроса о безусловном преимуществе того или иного. Однако, оставляя в стороне принципиальную часть, предметный каталог, по свойствам практической работы с ним, более подошел бы, как нам кажется, для деревенских и небольших городских библиотек, чем систематический; последний же применим в библиотеках универсальных, больших по объему и для специальных-научных, где вместо предметного каталога — бо́льший рабочий эффект дадут библиографические указатели. Во всяком случае, предметный каталог только теперь выступает на библиотечную арену с некоторым уже фактическим оружием; чем кончится эта борьба — сказать трудно. В заключение же позволим себе горячо рекомендовать книгу Б. О. Боровича не только библиотечным работникам, но и всем, соприкасающимся с книжным делом.

П. Милославский.

Учебники и методики.

Л. М. Сухотин. *Учебник русской истории. Младший курс.* Часть первая. 1926. Новый Сад. Югославия. (Стар. орфогр.). 110+2 ненум.

Учебник г. Сухотина предназначается для младших классов. Автору кажется наиболее целесообразным прохождение курса в III и IV классах. Однако он приложил все старания к тому, чтобы начало его курса не было трудно для учащихся более младшего возраста. Имея в виду вопрос, вызывающий большую тревогу, денационализации детей, автор пытался в учебнике вызвать интерес к русскому прошлому и любовь к России. Изложение первой части курса оканчивается Смутным временем.

С точки зрения поставленной автором первой задачи учебник г. Сухотина нужно признать вполне удовлетворительным. Язык его хороший, изложение простое, ясное. Можно только возразить против употребления старых выражений в роде «преставился» или «воевал» (с винительным падежом); — они, по моему, не вносят никакого колорита и только запутывают речь школьника. Очень много внесено в учебник отрывков из источников. Это нужно признать большим достоинством руководства. Правда, в некоторых случаях выдержки не совсем вяжутся с общим направлением изложения и поэтому стоят несколько одиноко. Напр. плач псковского летописца об утрате вольности, — какую роль играет он в тексте при ярко выраженном несочувствии автора к общинным порядкам?

Очень хороши в учебнике карты, они отчетливы и показательны. Что же касается картинок, то они случайны и, строго говоря, роли не играют. Между прочим, было бы не худо, если бы под каждой картиной стояли подпись художника и указание, где эта картина находится.

Отметим некоторые неудачные выражения. «И вдруг случилось событие» (стр. 59), т. е. женитьба Ягелло на Ядвиге. Значение Киева, после взятия его Андреем Боголюбским, «пало на веки» (!) (стр. 41). Необходимо также отметить, что для читателя остается совершенно непонятным, почему Андрей Боголюбский разграбил Киев. Особенно неудачными кажутся мне рассуждения г. Сухотина относительно устройства управления в древней Руси, в частности его отношение к вечевому строю. «У князя была дружина, и старшие дружинники князя были его советниками, составляли его думу. Но все эти власти — и вече, и князь, и его дума — были еще очень неустроены: их права и обязанности не были установлены никакими законами. Веча, напр., собирались неправильно, не в определенные сроки, а случайно, по мере надобности, по звону колокола. Участвовать на вече могли все взрослые мужчины — домохозяева главного города и прочих городов и селений области; поэтому оно было так многолюдно, что собираться могло лишь под открытым небом, на городской площади. При таком многолюдстве толпы правильного и спокойного обсуждения дел не могло быть, такие собрания носили беспорядочный, а иногда и бурный характер». Не говоря уже о том, что от того времени нельзя требовать

современного распорядка государственных учреждений, оценка деятельности веча вообще не соответствует той исторической роли, которую оно играло в России не только в древности, но еще так недавно, на наших днях. Как известно, сельские сходы тоже не имели правильно установленных сроков для созыва, и они также бывали очень многочисленны и, если судить только по одной внешней стороне, довольно беспорядочны, однако они оставались важнейшей стороной нашего местного самоуправления. В частности, анархический оттенок новгородского веча был далеко не коренной причиной падения Новгородского государства; а вот о социальной новгородской неправде говорится в учебнике коротко и глухо.

В главах о собирании Руси стоило бы больше остановиться на положении удельных князей, нарисовать бытовую картину их жизни с нуждами, задолженностью и т. д., тогда политика московских князей выступила бы ярче и нагляднее. В главе о Смутном времени, прекрасной по фактическому изложению, нужно было бы обстоятельнее выяснить значение и роль Замосковных городов, а также происхождение кандидатуры Мих. Фед. Романова и причины ее популярности. Можно было бы дать более конкретное описание жизни степных окраин Московского государства, а также борьбы с кочевниками в древнейшей Руси. Впрочем, в этом отношении автору мешала принятая им схема изложения материала. Надо признаться, что с формальной стороны учебник г. Сухотина мало оригинален. Он написан по старым программам и, кроме кое-каких подновлений, ничем не отличается от десятков учебников, которых мы имели в России, в роде Острогорского, Преснякова, Строева и т. д. Я не хочу сказать, что эти учебники были плохи, не плох и учебник Сухотина, но невольно, взявши в руки этот учебник задаешь, себе вопрос, почему он написан, почему было просто не перепечатать какой-нибудь старый учебник русской истории для младших классов. А уж если г. Сухотин начал трудиться над учебником, то мы в праве требовать от него большей широты в выборе материала и его трактовке, потому что он предназначается для детей русских эмигрантов. «Предисловие» автора в России звучало бы претенционзно, потому что, надо думать, у каждого автора учебника по русской истории была налицо любовь к родной стране, но здесь, в эмиграции, учебник для детей, незнающих своей родины, — вещь очень серьезная и весьма необходимая. К сожалению, г. Сухотин с *этой* задачей не справился, изложивши (хотя и очень хорошо) материалы по старым схемам устарелых программ. «Для них (детей-эмигрантов) особенно нужно хорошее учебное руководство по русской истории», говорит г. Сухотин. По отношению его предшественников это немножко нескромно. Но не нужно забывать и того, что всякий учебник вообще имеет значение, в сильной степени, формальное, и предъявлять к нему требование вызвать не только интерес к прошлому, но и «любовь к родной стране» — значит смешивать две разные задачи.

Н. Кнорринг.

М. М. Соловьев. *Природоведение в дошкольном воспитании.* Пособие для руководительниц дошкольных учреждений. Госуд. Изд. Ленинград. 1924 г.

Прекрасный эпиграф, характеризующий всю его работу, приводит

Соловьев к своей книге: «нет, я не буду в подчинении у ребенка, но считаю необходимым подчиняться требованиям детства, что далеко не одно и то же». Книжка эта представляет собою итог двухлетней практической работы с руководительницами и детьми в дошкольных учреждениях Царского(ныне — Детского) Села и Царско-сельском музее «Дошкольная жизнь ребенка», в числе сотрудников которого находятся П. И. Ларионова, Е. И. Тихеева, А. В. Епкнатьева и др., и представляет собою опыт искания методических путей для ознакомления детей-дошкольников с природой. Автор считает, что «явления и предметы природы — лучший материал для развития интеллекта ребенка». След., «надо предоставить ему возможность воспользоваться наилучшим способом и в наибольшей мере наиболее доступным и ценным для его возраста естественно-научным материалом среди окружающей его природы», на первый план выдвигая его собственную заинтересованность, как условие наиболее успешных и совершенных психофизиологических процессов, необходимых для правильного физического и умственного развития. Что же интересует ребенка дошкольного возраста из области природы?

Автор знакомит с ходом работ Детско-сельского мувея, «стремящегося определить возможно точнее круг естественно-научных представлений детей и их интересов к определенным естественно-научным явлениям и предметам.» Анкета, произведенная Левиной в Детском очаге Детского села с целью выяснения наиболее любимого детьми времени года, показала, что большинство детей отдает предпочтение лету. Круг же представлений детей о природе по времени года выяснялся след. образом: «детям определенного детского дома в начале подлежащего времени года предлагалось высказать свои впечатления о данном времени года»; все это записывалось на отдельной карточке, затем систематизировалось по группам однородных явлений и соединялось в одно коллективное воспроизведение, знакомящее с их кругом представлений. Четыре таких коллективных рассказа приведены в книге полностью. Давались также детям предварительно заготовленные карточки, «разделенные на две части — левую, более широкую, и правую, более узкую в виде поля. На левой стороне дети изображали данное время года, на правой стороне руководительницей записывалось объяснение, данное ребенком рисунку.» Изучение рисунков показало, что только меньшинство «представляет себе данное время года вполне объективно..., у большинства же детей представления носят скорее субъективный характер. Одни дети вспоминают при этом, главным образом, свою собственную близкую им обстановку, не имеющую отношения к весне, и только дополняют ее некоторыми весенними элементами, другие — восполняют проблемы в своих реальных представлениях многочисленными и разнообразными образами фантазии» и т. д....

Итоги произведенных анкет таковы: 1) Круг представлений у опрошенных детей о той или иной группе естественно-научных явлений был тем обширнее, чем обширнее был имеющийся в их распоряжении материал данной группы.. Так, напр., птицы и насекомые, как наиболее близкие детям в природе, дали наибольшее количество представлений. 2) Количество представлений по живой природе оказалось бо́льшим, чем по неживой природе, но само по себе количество представлений по неживой природе

надо считать значительным, принимая во внимание относительную скудость этого материала, доступного дошкольнику. «Разбор... воспроизведений... обнаруживает, что разнообразные элементы неживой природы во все времена года живо интересуют детей». «Наибольшее количество представлений падает на лето (131). Второе место занимает весна (113), и резко понижается сумма представлений к осени (58), имея свой минимум в зиме (38)... По неживой природе наибольшее количество представлений дети получили весной и зимой (21), меньшее количество — летом (15) и осенью — (17). Наоборот интерес детей к предметам и явлениям живой природы, повидимому, резко повышается к весне и лету и значительно понижается осенью и зимой». Рассмотрение же рисунков «подтверждает тот общеизвестный факт, что дети воспринимают предметы сперва не во всей совокупности характерных для предмета признаков, а интересуясь только его отдельными, наиболее яркими, поражающими органы чувств признаками, замечают и наблюдают только таковые. С другой стороны рисунки указывают на то, что к концу второго (4—6 л.) и в течение третьего (6—7 л.) периода дошкольного возраста анализ предмета, производимый ребенком, уже охватывает весь предмет, и у ребенка получается представление о предмете в целом». То же самое подтверждает лепка. Отсюда автор выводит следующее методическое заключение: «в первый и отчасти во второй дошкольный периоды изучение предметов и явлений природы естественно должно ограничиваться по преимуществу отдельными, интересующими ребенка признаками предметов и явлений природы; во второй и третий периоды предметы и явления природы во имя удовлетворения интересов ребенка должны по преимуществу изучаться в целом, напр., организм, как биологическая единица». Но задача садовника в детском саду — не сообщение сведений, а создание подходящей обстановки, побудителей и помощи для развития в детях возможностей и способностей. Дидактическая цель в первом, отчасти и втором периоде — «упражнение и развитие органов внешних чувств ребенка» на признаках предметов и явлений. В книге приводятся выдержки из составленного Е. И. Тихеевой перечня отдельных признаков естественно-научных предметов и явлений, способствующих развитию внешних чувств. Во второй же стадии, когда занятия на материале из природы приобретают уже более ясно выраженный естественно-научный характер, они все же не должны носить характера уроков, а происходить совершенно свободно и в такие моменты, когда внимание ребенка само собою привлекается к данному естественно-научному объекту. Роль педагога — обеспечить наилучшие условия, где ребенок может самостоятельно, длительно и осмысленно производить наблюдения и опыты над природой, и держать наготове ответы на самостоятельные вопросы дошкольников.

В экскурсиях, которые д. б. для дошкольников необязательны, недалеки и непродолжительны, необходимо давать ребенку полную и исчерпывающую возможность «наслаждаться природой, любоваться ею, и тем самым свободно изучать ее, как в целом, так и в частностях.» Это — внутрение цель экскурсии. А внешние цели м. б. самыми разнообразными, напр., собрать букеты цветов, грибы, ягоды, листья, желуди и т. д. Тут же в книге прилагается инструкция по сбору естественно-научных предметов, выработанная Дс. музеем, а также выдержки из программы наблюдений

над организмами первого периода весны (грач, скворец и т. д.). Далее автор доказывает громадное значение игр и занятий детей в дошкольном саду, ухода детей за животными и пр.

В общем, этот опыт искания методических путей для ознакомления детей-дошкольников с природой чрезвычайно ценен. Автором взято верное направление, стоящее в резком противоречии с системой Монтессори, где господствует механическое тренирование внешних чувств посредством подбора ассортимента колокольчиков, свистков и т. п. предметов. Здесь же ребенок помещается в природу, и на материале из природы он, ставя себе внешне иные цели, увлекающие его в данный момент, свободно развивает не только свои внешние чувства, но и высшие духовные способности, не говоря уже о тех ценнейших знаниях, которые одновременно с этою свободною деятельностью приобретаются. Это одна ценная сторона книги. Другая же заключается в опыте исследования круга представлений у детей. Пусть результаты его еще не носят общеобязательного характера, но зато чрезвычайно важен самый метод исследования, позволяющий ближе заглянуть в детскую душу. Увидев же недостатки и искажения в представлениях, можно толкнуть детей на их исправление через самостоятельный же опыт.

Ив. Верещагин.

Книги для чтения детей и юношества.

«Юный читатель». *Журнал для семьи и юношества, выходит два раз в месяц, книжками не менее 10 стр.* Изд. «Саламандра», Рига. Подписная плата за год: в Латвии 10 лат (500 р.), заграницей — 3 дол.

С легкой руки знаменитого деятеля нашего просвещения Н. И. Новикова, еще в царствование Екатерины II положившего начало изданию детских журналов своим знаменитым «Детским Чтением», в котором им помещались «нравоучительные повести и статьи географические», в России год от году росли и множились журналы для детей. Достаточно сказать, что в эпоху Александра I издавалось не меньше семи детских журналов: с 1800 года выходили «Сокращенная Библиотека» и «Утренняя Заря»; с 1804 г. «Веселый и забавный друг детей» С. Смирнова; с 1807 г. «Друг Юношества» Невзорова; с 1809 г. «Друг Детей» Ильина; с 1813 г. «Журнал для детей»; с 1821 г. «Новое Детское Чтение» С. Глинки. При Николае I рост детских журналов не приостановился; с 1826 года известный Греч издает «Детский Собеседник»; с 1827 г. выходит «Новая Детская Библиотека», с 1836 г. весьма интересный «Журнал для чтения воспитанникам военно-учебных заведений», в котором сотрудничали такие корифеи русской литературы, как Жуковский, Пушкин, Кольцов; с 1843 г. стала издаваться «Звездочка» Ишимовой, очень даровитой писательницы для детей, написавшей, между прочим, чудесные «Рассказы из русской истории», которые, по нашему мнению, заслуживали бы переиздания, после некоторой переработки. В пятидесятых и шестидесятых годах прошлого века большое развитие получает детская журналистика благодаря неустанным трудам М. Чистякова, издававшего с 1851 по 1866 г. «Журнал для детей», послуживший образцом для ряда детских журналов и нашего времени. Трудно перечислить сейчас все издания, вызванные к жизни широким общественным движением; достаточно упомянуть о «Подснежнике» В. Майкова, «Рассвете» Кремпина, о журнале забав и игр «Час досуга». В 1859 году вышел первый иллюстрированный журнал для детей «Калейдоскоп»; за ним, в 1862 г., появился «Иллюстр. жив. детский сборник»; в 1864 г. — «Семейные вечера». В 1865 году возродилось «Детское Чтение» под ред. Головачева; Головачев выпустил только 12 книг; через три года, в 1869 году, «Детское чтение» стало выходить под ред. известного педагога А. Н. Острогорского; умелое руководство доставило журналу громадную популярность; весьма скоро «Детское Чтение» выработалось в очень интересный орган, в котором сотрудничали многие известные писатели, ученые и художники. Журнал отличался завидным долголетием: пережил эпоху реформ, семидесятые годы, эпоху Александра III; в 1905 году переименован (уже Д. И. Тихомировым) в «Юную Россию»; умер, когда все умерло в России — после «октября», на пороге военного коммунизма. Расцвет детской журналистики — 900-е годы, когда издавалось свыше 30-ти изданий, расчитанных на детей всех возрастов; тут и «Библиотека юного

читателя» Острогорской-Малкиной, и «Вокруг Света» короля русской книги И. Д. Сытина, и «Всходы» Э. Монвиж-Монтвид, и «Детское Счастье» Дубинского, и «Задушевное Слово» (два издания — для младшего и старшего возраста) М. О. Вольфа, и «Золотое Детство» М. П. Чехова, и «Игрушечка» Пешковой-Толиверовой, и «Малютка» К. Цветкова, и «Маяк» толстовца Горбунова-Посадова, и скромный «Мирок» В. Попова, и нарядный «Подснежник», и занимательная «Природа и Люди» Сойкина, и журналы плодовитого А. Федорова-Давыдова «Путеводный Огонек» и «Светлячок», и строгие, выдержанные «Родник» и «Солнышко» Н. А. Альмединген, спокойная, деловитая «Семья и Школа» В. Львова, полная исканий «Тропинка» П. С. Соловьевой и Н. Манасеиной, простая здоровая «Читальня Народной Школы» Н. Н. Морева, и ряд других изданий, одно перечисление которых займет немало печатных строк...

Детские журналы росли и развивались, хотя педагогическая критика, почти не переставая, обсуждала такие вопросы: нужны ли детские журналы, не вредны ли они. Особенно усиленно дебатировались эти вопросы в начале 900-х годов, когда известный немецкий педагог Генрих Вольгаст поднял войну против детских журналов. Он говорил, что журналы, которые к определенному сроку должны так или иначе заполнить свои столбцы, с самого начала уже меньше, чем книга, могут гарантировать нам, что детям и юношеству будет предложена лишь здоровая пища. Особенно вооружался он против того обстоятельства, что детские журналы почти всегда ведутся по такому принципу: чем больше разнообразия, тем больше людей можно удовлетворить. По его мнению, рассказы, печатание которых растягивается на много номеров, еще более увеличивают картину пестроты и безалаберщины; он очень усиленно подчеркивал, что этот характер обычных детских журналов легко может отразиться на отношении ребенка к чтению, на его манере читать. Чтение становится для ребенка как бы лакомством, и у него никогда не разовьется постоянства, с которым надо читать даже книги, предназначенные главным образом для наслаждения. У нас в России непримиримым врагом детских периодических изданий была Е. М. Чернолуская, всегда предпочитавшая книги и сборники для детского чтения журналам.

Критика Г. Вольгаста и отзывы русской педагогической прессы не могли не отразиться на детских журналах; они усиленно приспосабливаются к современным литературным и педагогическим требованиям. На наш взгляд, лучшим детским журналом были «Всходы». Покойный Монвиж-Монтвид каждый номер своего журнала старался сделать самостоятельным целым и придать ему цельный художественный и литературный облик; затем шли «Родник», «Семья и Школа», «Тропинка», очень внимательно и добросовестно относившиеся к выбору своего материала.

Заграницей отсутствие детского журнала очень остро чувствовала и русская семья, и русская зарубежная школа. Мы знаем о попытке издания детского журнала в Праге, где этот вопрос серьезно обсуждался в самом начале 1924 года «Объединением русских городских и земских деятелей» и не получил реального разрешения в силу каких-то случайных причин; затевался детский журнал в том же году в Берлине, даже вышел один номер его, но предприятие не наладилось; не успела окрепнуть

и прекратилась на 8-м номере «Зеленая Палочка», издававшаяся в Париже; пожалуй, в неуспехе этого журнала больше всего повинен «франк», стоявший в ту пору (1921 г.) очень высоко: «Зеленую Палочку» могли читать только в странах с «высокой валютой»...

«Юный Читатель», возникший в декабре прошлого года в Риге, повидимому, может расчитывать на долгую жизнь: в Латвии, где много русских школ, где живет свыше 200.000 русских,—детский журнал найдет постоянный кадр читателей; из Риги журналу не так трудно обслуживать русскую меньшинственную школу в Эстонии; под боком Литва, Финляндия, где также найдутся русские семьи и школы, которые, хотя и с большим трудом, все-же смогут выписывать журнал, подписная цена на который не так уж высока. Школы в славянских странах, в Германии, во Франции — словом, вся зарубежная «детская» Русь может служить ареной для распространения издания, в котором чувствовалась все время такая сильная, настоятельная потребность. Редактируется журнал Л. Кормчим, сотрудником «Всходов» (если мы не ошибаемся, в 1908 году в «Библиотеке Всходов» напечатан был его рассказ «Путешественники», в котором просто, живо и правдиво рассказывалось о бегстве двух гимназистов в Америку). В программу журнала входят: повести, рассказы, стихотворения, популярные научные статьи и очерки, биографии, были и сказания Руси, новости науки и техники, спорт, игры и задачи, уголок бой-скаута, юный филателист, странички юмора, обо всем понемногу, энциклопедия в три строчки, карандаш и перо (в этом отделе помещаются работы юных читателей — рассказы, стихи, рисунки), конкурсы; в в первом полугодии печатался еще переводный роман для юношества «Дневник проказника», с рисунками Г. Дайберга (с отдельной нумерацией страниц, в виде особого приложения).

При объеме отдельного номера в 32—40 страниц, такая обширная программа выходит несколько пестрой. Нам кажется, редакция пошла на это с целью удовлетворить, по возможности, почти все группы юных читателей. Несомненно, этими же соображениями руководилась она, четко не определяя, интересы детей какого возраста должен обслуживать журнал. На наш взгляд, это основной недостаток журнала: он стремится служить и малышу, только что научившемуся толково читать русскую книжку, и учащимся средних классов гимназии и реального училища, и юноше, у которого пробудились уже серьезные интересы (статьи по искусству, некоторые научные статьи).

Может быть, и пестрота программы и такая широта охвата детских читательских интересов определяются желанием редакции «нащупать» своего читателя, уловить тот слой детей, который наиболее всего нуждается в журнале; мы не думаем, чтобы здесь прежде всего играли роль соображения материального свойства: повидимому, изд. «Саламандра» обладает достаточными денежными средствами. Хотя погоня за подписчиком, выразившаяся, между прочим, в устройстве «большого конкурса» с премиями за лучшие решения задач, помещаемых на страницах журнала, с усиленным подчеркиванием *главной премии* в 5.000 р. (сто лат), *первых премий*, «стенных часов, верно идущих» и пр., все приемы зачета прав на участие в конкурсе (обязательное представление отрезных талонов, которые можно было получить не иначе, как купив соответ-

ствующие номера журнала), заставляют все-таки думать, что забота об увеличении актива подписчиков не могла не отразиться и на программе журнала*). Зная, как трудно издавать детский журнал на чужбине, невольно прощаешь все эти промахи, стараясь все объяснить желанием найти дорогу в русскую семью, в русскую школу... Зная затем, как трудно в беженских условиях сразу наладить даже небольшое культурное дело, не хочется слишком подробно останавливаться на разборе того материала, который журнал дал в первых 12-ти своих книжках, с которыми мы успели ознакомиться. Хочется только отметить, что журнал не успел привлечь к работе почти никого из крупных современных русских писателей (в № 11-м мы нашли небольшую вещь Алексея Ремизова — «Чудище»; на наш взгляд, этот большой, талантливый писатель часто создает не *дивные*, а *диковинные создания*, и его творчество едва-ли будет доступно детям, даже приобщившимся к «большой культуре»); печалит отсутствие таких имен, как Бунин, Гребенщиков, Шмелев, Чириков, Куприн; последний много и любовно писал в детских журналах, и пишущий эти строки знает, что он все время тоскует по хорошему журналу для детей.

Чтение журнала оставляет одно несомненное впечатление — он мало литературен, беллетристика, которая находит приют на его страницах, не всегда художественна: совсем на уровне «Исторического Вестника» (ред. Б. Б. Глинского), напр., рассказ о дьячке колтовской церкви в Петербурге, взысканном милостью Николая I; не очень доброкачественный материал поставляет журналу и Валерий Горянский; в сказке «Перепутанные души» (№ 11 журнала) очень грубы стихи: «Мне плевать на баронессу, — в ней ужасно мало весу, неказиста и тоща, а под носом два прыща». Отделы «Маленькая энциклопедия» и «Обо всем понемногу» ведутся совсем по-газетному; мы были бы рады, если бы эти короткие, бессистемные заметки, просто, повидимому, попадающие под руку, редакция заменила краткими, но дельными статьями, знакомящими с успехами науки и техники; в качестве образца напоминаем статьи Бетхера в старом «Детском Чтении», интересные и полные жизни очерки Я. Перельмана, преподавателя петербургских учебных заведений, помещаемые им на страницах популярных изданий в Сов. России. Отдел «Были и сказания Руси» очень нужен, но ведется он так, что невольно начинаешь думать о статьях покойного Князькова в «Детском Отдыхе», очерках Я. Берлина в «Юной России»: они давали подлинные знания, будили мысль и заставляли задумываться над тем, все-ли было хорошо в старой Руси и почему всюду «хорошее старое» заменялось «новым»... За рубежом

---

*) Невольно отмечаешь, что такие приемы собирания подписки не были в нравах наших лучших журналов. Едва-ли когда-нибудь детский журнал в России мог напечатать то, что напечатано «Юным читателем» на второй странице обложки первого номера: «Читатели наши, ознакомившись со святочным номером журнала «Юный читатель», нашли, что он очень красив, интересен, но в нем мало страниц: — Хочется читать, а, глядишь, уже и все! Идя навстречу желаниям читателей, редакция нашла возможным увеличить число страниц каждого номера журнала до 40, не считая приложений».

живут большие русские историки и мастера нашего слова — А. А. Киве-веттер и В. А. Мякотин; оба они могут писать и писали популярно, а их очерки о прошлом родной земли были бы на месте в единственном зарубежном детском журнале.

О русской современной действительности трудно и подчас невозможно говорить с детьми, но нам кажется, что совсем загораживаться от нынешней России невозможно: на Руси расцветает доподлинное родное искусство, и, может быть, кое-что из того «вечного», что уже создано в новой России, надо бы открыть детям...

Иной раз, перелистывая «Юн. Чит.», невольно думаешь, что милое, старое правописание, которое и нашему сердцу говорит многое, — знамя журнала: так он старательно, но не всегда искусно, подчеркивает прелесть русской старины...

Мы не могли и не хотели в этой заметке подробно говорить о содержании первых двух томов журнала; повторяем, мы думаем, что журнал еще *не нашел себя*. Мы обещаем пристально следить за каждой его книжкой, и расчитываем, что по окончании первого подписного года мы вновь вернемся к нему и постараемся тщательно и любовно отметить все его достоинства и недостатки, которые, мы уверены, к этому времени могут уже вполне выявиться. Но об одном достоинстве журнала мы уже и теперь, кажется, можем сказать: детям он, повидимому, нравится.

Нужно еще обратить внимание на внешность журнала: заставки и концовки в нем не очень «доброго» вкуса; бумага плоховата, картинки часто дурно исполнены. И чувствуется, что все это не «от скудости» — просто на внешность журнала не обращается должного внимания. А это жаль: детская книга должна быть красива, *подлинно* красива.

Н. Новожилов.

Педагогическое движение и съезды.

«Jugendbewegung» в Германии в 1925 г.

Несомненно немецкое «юношеское движение» переживает уже в течение ряда лет затяжной кризис. Бессодержательность простой оппозиции «миру взрослых», постоянного протеста против «культуры взрослых» во имя чрезвычайно расплывчатых и неопределенных идеалов — не могли не вызвать, как реакции, устремления к *конкретным, определенным и ясным* жизненным целям. Попытки юношеского движения *самому* создать свои цели, отличные от целей «жизни взрослых», с каждым годом обнаруживают невыполнимость этой задачи: юношеское движение рассыпается на кружки и группы, объединенные случайными и доморощенными и идеологически беспомощными и хилыми «мировоззрениями». И только группы, решающиеся так или иначе заимствовать свой идейный багаж у взрослых, обнаруживают истинную жизнеспособность и — главное — не создают из своих членов «вечных юношей», неспособных вообще перейти в «мир культуры взрослых» (см. об этом — Wilhelm Stählin: Fieber und Heil in der Jugendbewegung. 1922: Dr V. Engelhardt: Der Mann in der Jugendbewegung. B. 1924; симптоматичны — «Die Nichtigkeit einer Jugendbewegung», Kassel. 1924; — журнал «Der Rufer». Zweimonatsschrift. Lauenburg a. d. Elbe.)

Однако, все группы, усвоившие ту или иную «идеологию» (католическую ли или социалистическую, коммунистическую или монархическую), постепенно утрачивают свою самостоятельность, подчиняют свою деятельность руководству организаций взрослых, а свои организации предоставляют в их распоряжение — как вспомогательный аппарат в их культурной работе или политической борьбе. Юношеские организации утрачивают свой специфический характер. Как раз в минувшем 1925 году целый ряд юношеских организаций совершил идеологическую и организационную эволюцию в направлении сближения с организациями взрослых и полного подчинения им или, по крайней мере, в направлении приятия идеалов и форм «культуры взрослых». На некоторых фактах этой эволюции стоит остановиться.

2

Наиболее естественным развитие юношеских организаций в сторону полного поглощения их существующими организациями взрослых встречается там, где организации взрослых преследуют те или иные *практически важные* для данной группы юношества *цели*. Таково напр. положение «рабочей молодежи» или юношеских организаций служащих. Для них связь с социал-демократическими (да и иными) политическими и профессиональными организациями обеспечивает помощь в случае конфликтов с работодателями, обеспечивает помощь при безработице и т. д. Но как раз «рабочая молодежь» (группа юношей под этим именем существует при каждой прочной социал-демократической организации), а особенно «юные социалисты» (более тесная организация, включающая только определенно — социалистическую группу «рабочей молодежи», а также и интеллигентскую социалистическую молодежь) были элементом, по отношению к партии идеологически будирующим, оппозиционным в отношении к традициям и авторитетам. — Тем более удивительно, что *всегерманская конференция «юных социалистов»*, состоявшаяся на Пасху 1925 г. в Иене, выступила с чисто политическими, идеологически традиционно-марксистскими лозунгами, правда опять таки в известной оппозиции к партии, но оппозиции «вчерашнего дня», оппозиции во имя традиционалистски-радикалистских идей, уже изжитых «взрослою» германскою социал-демократией. — На иенской конференции столкнулись две группы — гамбургская, до сих пор руководившая движением, и ганноверская, от имени которой на конференции выступал австрийский марксист *Макс Адлер*, рево-

люция которого и была принята большинством 71 против 39 голосов. Существенным содержанием его доклада и обоснованной в нем резолюции было — признание традиционных положений марксизма и отрицание «приятия государства» и слишком высокой оценки демократии немецкой социалдемократией. — Если «юные социалисты» останутся на своей новой «ганноверской» позиции (а к ганноверской группе принадлежит уже и новый редактор журнала юных социалистов), то роль их как самостоятельного культурного фактора — сыграна, им суждено тогда плестись в хвосте радикальных «левых» групп немецкого социализма. Но «гофгейсмарское» течение (так называется гамбургская группа от имени города, в котором состоялся ее первый съезд) не потеряло веры в свое будущее. Летом состоялся обычный *конгресс гофгеймарской группы*, посвященный целиком проблемам права и государства. В качестве докладчиков выступали проф. *Радбрух*, д-р *Т. Гаубах и* др. Принятая резолюция формулирует идеи гофгейсмерцев, в противоположность позиции нынешнего большинства, как государственно и национально-ориентированный социализм.

Как бы ни развернулась дальше борьба внутри организаций «юных социалистов», нет сомнения, что и большинство и оппозиция будут более тесно, чем когда-либо, примыкать к одному из течений внутри партии «взрослых» — германской социалдемократии: — одни к ее немарксистскому большинству, другие к радикальной оппозиции, опираясь на их организационную и идеологическую поддержку. (О рабочем и социалистическом юношеском движении см. C. B o n d y: Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland. Lauenburg. 1923; K. K o r n: Die Arbeiterjugendbewegung. Berlin. Bd. I — 1922, II — 1923, III — 1924; Festschrift zur Bielefelder Jungsozialistischen Tagung «Jungsozialismus». 1924; журнал «Jungsozialistische Blätter». Berlin-Nürenberg с 1921.; G. R a d b r u c h: Kulturlehren des Sozialismus. 1922 — последние главы; «Die Politik der jungen Generation» в серии «Die junge Republik». Werther bei Bielefeld (б. г.); ганноверская группа пользовалась гостеприимством в издаваемом P. L e v i журнале «Sozialistische Korrespondenz»).

3

Весьма ярко было в минувшем году и участие юношеских организаций в борьбе социальной; этому, может быть, содействовало обострение экономических затруднений, в каких находится современная Германия, но сыграло роль и внутреннее, независимое от экономической конъюнктуры, созревание чисто идеологических проблем и запросов, не впервые вставших перед юношеским движением. Эти проблемы и запросы — социально-этического характера. Успех состоявшегося летом в замке Лауенштейн *социально-этического дискуссионного конгресса* обнаружил с несомненностью, что интенсивность устремлений, направленных на конкретные и определенные социальные задачи, весьма значительна, и что юношескому движению не выстоять долго на своих, изолированных от жизни «взрослых», позициях. — Инициатива конгресса исходила частью из кругов «рабочей молодежи», частью из республикански-настроенных кругов студенчества. Но в то время, как *чисто политические призывы* республиканцев очень часто не находят отзвука в «вождях» юношеского движения (так напр. едва ли не большинство примыкающего к юношескому движению студенчества уклоняется от голосования при выборах в студенческие советы, содействуя этим победе реакционных элементов), социальные проблемы, очевидно, этим «вождям» и представленным им массам ближе. Проблемы социальной борьбы, конкретные вопросы — жилищный, охрана юношеского труда, профессиональная этика, алкоголизм, сексуальная мораль — были освещены в ряде докладов почти исключительно «отцов», «взрослых», хотя и вышедших в большинстве из рядов юношеского движения. Конгресс принял детальную резолюцию об охране труда подростков (в числе требований: расширение существующих для рабочих возраста до 14 лет законов на всех рабочих до 18 лет, трехнедельный отпуск, достаточно продолжительный обеденный перерыв, 48-часовая неделя; освобождение от работы от полудня в субботу; зачет часов обязательного

«дополнительного» школьного обучения в рабочее время; такое применение труда подростков, которое подготовляло бы их к определенной профессии и т. д.). Еще более связала членов конгресса с современною действительностью постановка в программу съезда докладов, посвященных международной политике — оба они, кстати скажем, были выдержаны в духе примирения народов и международной солидарности. (О съезде см. в «Akademisch-Soziale Monatsschrift». Berlin).

Конечно, еще более естественно, когда проблемы социальной политики развертываются на *съездах «рабочей молодежи»* (в июле в Гамбурге) или *«юношей-служащих»* (в июле в замке Вюльцбурге в Франконии; союз насчитывает около 35.000 членов, на съезд прибыло 300 представителей). Этот последний съезд выявил в своем настроении, по замечанию одного наблюдателя, «почти американскую волю к усиленному, деловому, старательному труду, к радостному овладению механизированным миром». Такое настроение, конечно, очень далеко от традиционной в прежнем юношеском движении замкнутости в кругу субъективных переживаний и созданных самим юношеством сферах жизни (весьма тесных сферах).

Заслуживает значительного внимания и тот факт, что «правление юношеских организаций Германии», в котором объединены представители 70 организаций (весьма различных идеологических направлений) с числом членов в 3 ½ миллиона, выступило весною 1925 года с рядом требований «настоятельно необходимых». Это: 1) расширение законов об охране труда рабочих и служащих на возраст от 14—18 лет, 2) установление 48 часовой недели, с зачетом в рабочее время профессионального обучения и уборки помещений, 3) начало воскресного перерыва в субботу по-полудни, 4) установление достаточных перерывов, 5) полное запрещение ночной работы подростков. Состоявшийся 6—7 октября в Касселе пленум правления посвятил свои заседания *целиком* вопросам охраны труда. Перечисленные требования были дополнены требованием установления права отпуска с сохранением платы. Постановления были приняты *единогласно* представителями 74 союзов и тотчас же переданы в виде меморандума представителям различных партий (частью присутствовавшим на заседаниях), правительствам отдельных государств, учреждениям, ведающим охраной труда и т. п. Уже на заседаниях правления отдельные работодатели, приглашенные в качестве гостей, возражали против принятых резолюций, считая их немедленное законодательное осуществление хозяйственно невозможным. Т. к. на противодействие работодателей приходится рассчитывать и в дальнейшем, то «правлению юношеских организаций Германии» придется и в будущем продолжать сношения с партиями, учреждениями, парламентами, профессиональными организациями — все в сфере культуры «взрослых», пользуясь помощью «взрослых», используя отношения между организациями «взрослых».

Характерны и иные съезды, съезды, где рабочее юношество не могло играть руководящей или сколько нибудь влиятельной роли, съезды, где социальная проблема не выдвигалась «само собою» условиями момента на первый план. И на таких съездах проблемы *реальной* действительности стоят в центре внимания. Отметим немногое. — В мае состоялась *конференция* «S k u l d»-а — организации академической молодежи, примыкающей к юношескому движению (в духе так наз. «Freideutsche», — направления существующего уже более 20 лет. О нем см. «Freideutsche Jugend. Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meissner». Gotha. 1913; G r a b o w s k y, A. u. K o c h: Die freideutsche Jugendbewegung. Gotha. 1921; A. M e s s e r: Die freideutsche Jugendbewegung. Langensalza, 1922; журнал «Freideutsche Jugend». Lauenburg — с 1914, до 1921, с 1922 журнал переименован в «Die Bewegung, der Freideutschen Jugend neue Folge». Lauenburg; кроме того, еще ряд журналов: «Die Wende», «Das neue Deutschland и т. д.). Основною темою конференции, на которой ежегодно встречаются прежние члены организации с ее нынешним составом, была проблема «призвания», профессии. И в то время как часть участников дискуссии стояли на прежде обычной в юношеском движении точке зрения, что *«юношеское мышление» не может быть примирено с требованиями, предъявляемыми индивиду*

обществом и профессией, значительная группа признавала невозможность уединиться от мира в замкнутом оазисе юношеской культуры и пыталась показать, что и потребности юношества приводят *к приятию и признанию профессии, «призвания» и активного творчества в жизни*, хотя бы и в оппозиции к ней, в борьбе с нею. — Сходная двойственность настроений проявилась и на состоявшемся в октябре в Ротенбурге на Фульде *совещания руководителей* различных *«народных университетов»* (этому русскому термину соответствует немецкий Volkshochschule) с представителями юношеских организаций, рабочими и интеллигентами, составляющими основное ядро слушателей. «Народные университеты» — эти общины, объединяющие своих членов вокруг живой, конкретной и деловой работы, сумели претворить чувство *внутренней ответственности перед самим собою*, столь живое в юношеском движении, в сознание *ответственности индивида перед обществом и перед своим «делом»*. И этого сознания, очевидно, достаточно для многих представителей движения, чтобы перекинуть мост с «острова юношеской культуры» в «страну отцов» — к профессии и определенной общественной функции. Иные все еще пытаются замкнуться навсегда в юношеских организациях. Но брешь пробита и в настроениях этой группы.

4

Мы можем ограничиться в нашем кратком очерке этими фактами. Мы не будем касаться *политических* организаций молодежи. Разумеется, они-то уже всецело под влиянием и руководством «взрослых». В нынешнем году, в связи с политическими событиями, в особенности с выборами президента, вовлечение молодежи в политическую борьбу достигло угрожающих размеров. В педагогической и общей прессе много писали о борьбе с вовлечением молодежи в политику. *Рядом* с «юношеским движением» в прежнем смысле стоит теперь *политическое юношеское движение*. — Мы не касались и вопроса о том, насколько изменилась *внутренняя* жизнь юношеских организаций, оставшихся «на старых позициях». Об этих изменениях трудно судить. Трудно судить, изменился ли «быт» организаций в ту же сторону, что и — в общем и целом — идеология. Придется подождать, пока о таких изменениях заговорят в печати сами члены этих организаций. Во всяком случае, нет сомнения, что напр. каждый юный социалдемократ, голосовавший за резолюцию *М. Адлера*, по своему духовному облику и психическому укладу весьма и весьма отличается от представителей старшего поколения в партии. Эти черты оказываются гораздо устойчивее, чем идеология. И, быть может, прав *Гундольф* (один из наиболее крупных современных историков литературы в Германии), сказавший будто бы, что единственное имеющее историческое значение явление немецкой истории 20-го века — это юношеское движение (не война!). Но во всяком случае значение юношеского движения не во внесении какого-либо нового идейного содержания в духовную жизнь Германии. Все попытки оформления этого содержания терпели неудачу, и наиболее искренние и откровенные представители движения, как мы видели, это уже осознали и открыто сдают свои позиции «культуре взрослых». Значение юношеского движения, быть может, только в социально-эмоциональных моментах: в создании новых форм общежития и общения юношества, для которых не было места в застывшей общественной жизни Германии конца прошлого века; далее — в поднятии эмоциональной ценности периода юношества в глазах общества в целом и во мнении юношей самих, — юность превратилась из периода *подготовки* в обладающий самостоятельным значением и весом отрезок *жизни*; и, наконец, — в открытии уже не в первый раз в истории немецкого духа — поля для деятельности того своеобразного психологического типа, представители которого играли выдающуюся роль в немецкой жизни эпохи «Sturm und Drang»' а, романтики и др., и который, казалось, вовсе вымер в Германии в период экономических и политических успехов последней трети XIX века, но который теперь в сочетании с другими, ему противоположными духовными типами, входит как один из элементов в истинную полноту и целостность немецкого

национального характера. В юношеском движении этот психологический тип оказался идейно почти бесплоден. За то захват его влияния был огромен, — «вожди» юношеского движения вели и еще ведут за собою миллионы юношей, для которых годы юношества будут, правда, не столько годами идейного развития, сколько годами непосредственного и глубокого социального переживания (см. мои заметки в рецензиях в № 17 «Русской Школы»; также кое-что в статье Max'a Scheler'a: Zwei deutsche Krankheiten в сборнике его статей «Zur Soziologie und Weltanschauungslehre», т. III).

Дм. Чижевский.

41-ый Конгресс Французской Лиги Просвещения.

10—15 декабря 1925 г.

Великая европейская война во всех странах вызвала известное моральное одичание. Культ силы, подрыв правовых начал нашли свое несомненное выражение в большевизме, фашизме и в других более мягких формах. В то же время обесценение человеческой личности, эфемерность ее существования, долгое братанье со смертью сделали людей доступными различным мистическим влияниям.

Франция, наиболее пострадавшая от войны держава, не избежала общей участи и отдала дань после-военным переживаниям. В ней заметно усилились течения против современных республиканских форм и появилось как-бы новое возрождение католического духа. Эти явления, нанося некоторый удар традиционной республиканской светской мысли, вызывают тревогу в рядах ее сторонников. Отражением этих треволнений и опасений и явился 41-ый конгресс Лиги Просвещения. Конгресс проходил под знаком защиты педагогических идей, провозглашенных великой французской революцией 1789 г. Конгресс слил свое дело с работой Кондорсе, творчество которого он, как добросовестный наследник, хотел бы продолжить и применить к жизни. Все заседания съезда были объявлены как бы под почетным председательством Кондорсе. Наиболее важными вопросами были: единая школа, внешкольное образование, профессиональная ориентировка, школьной абсентеизм и борьба с туберкулезом.

Выражая мнение многочисленных ораторов, Беназе, помощник секретаря отдела Изящных Искусств и Внешкольного образования при М. Н. Пр., формулировал отношение Конгресса к внешкольному образованию следующими словами. Не следует оставлять ребенка на произвол судьбы между моментом оставления школы и моментом вступления в жизнь. Работа учителя, формирующего дух детей в чистой республиканской традиции, находится в опасности, и Лига должна позаботиться о подготовке таких избирателей, которые могли бы спасти республику. Только светская школа может сохранить республиканский режим. Но она достигнет этого в том случае, если будет прочно установлена единая школа и будет создано обязательное внешкольное образование. Таким путем можно создать воодушевленную чисто демократическую интеллигенцию, которая не будет бояться никаких происков меньшинства. Общее замешательство, царящее после войны, привело молодежь к культу силы. Поняли ли учителя эту опасность? Аудитория должна на это ответить. Но указать на зло, не значит ли тем самым приступить к его лечению? Если так, то надо вернуться к республиканским источникам революции, давним директивам, намеченным Кондорсе, Карно, Лепеллетье, Лаконаналем. Нужно физическое, моральное, интеллектуальное образование. Нужно заполнить пробел, который существует от недостаточного развития внешкольного образования; надо организовать его в легальных и обязательных формах. Эта тенденция идет навстречу движению жизни, которая показывает, каким могучим потоком молодежь стремится к продолжению своего школьного образования. Необходимо установление определенной практической программы, которая должна быть естественным продолжением единой школы.

Министр Народного Просвещения г. Даладье детально рассмотрел

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 439 - 458

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

несколько очередных вопросов школьной жизни и особенно остановился на замечаемом упадке посещаемости обязательной начальной школы. Это очень важная современная проблема. Школьный абсентеизм в настоящий момент серьезнее, чем когда бы то ни было. Его надо уничтожить сначала путем дипломатического соглашения, всякими мирными мерами. Если это не удастся, придется применить силу. Если закон о посещении школы потерпел крушение, его следует реформировать. Если школьные коммисии недействительны, их необходимо заменить школьными советами с участием гражданского элемента. Усиление школьной посещаемости и организация внешкольного образования ослабят опасности, угрожающие молодежи от все возрастающей индустриализации страны. — Другая обязанность, возложенная временем на правительство, это осуществление единой школы. Этого слова Министр Н. П. Даладье не любит. По его мнению, оно не выражает истинного смысла той идеи, которая в него включена. Его следовало бы заменить новой формулой — «равенство всех детей перед образованием» (égalité des enfants devant l'instruction). Всякий одаренный ребенок должен получить возможность беспрепятственного достижения высших ступеней образования. Государство должно оказывать помощь детям, лишенным материального достатка. При современном экономическом положении это чисто финансовый вопрос — изыскание необходимых средств для содержания бедных детей. Если ныне его нельзя решить в полном объеме, то возможны переходные меры: прогрессивное и неуклонное увеличение кредитов и субсидий для этой цели, сосредоточение в одних местах различных типов учебных заведений, наилучшее согласование программ и т. п. Энергичные, определенные, смелые меры, может-быть иногда даже заимствованные у якобинцев, таковы те шаги, которые должно одобрить правительство, чтобы закончить дело народного образования. — В том же духе говорили Франсуа Альбер, Сальзедо, Беназе и другие ораторы.

Директор по техническому образованию при М. Н. П. г. Лаббе сделал, как он говорил, доклад о новой науке, о профессиональной ориентировке молодежи, т. е. об изучении способностей и предрасположений учеников к тому или иному виду ремесла с целью повышения качества их работы и наилучшего приспособления их к промышленности. Для более широкой постановки этих вопросов необходимо дальнейшее развитие особых органов при коммунах, местных самоуправлениях, дающих все необходимыя сведения о различных типах труда. Сейчас более ста таких учреждений уже функционируют, и их советами уже воспользовались более 35.000 молодых людей. В них происходит необходимый медицинский осмотр; ученик в целях исследования своей профессиональной личности производит ряд ручных работ, посещая мастерские и заводы, где частные особенности ученика могут проявиться лучше всего. Профессиональные общества, конторы по найму рабочих приходят также на помощь учителям в их усилиях направить ученика на наиболее выгодный, интересный и соответствующий природным его дарованиям путь в хозяйственной и промышленной деятельности. Нечего говорить о том, какую пользу извлечет завод от молодого, надлежащим образом специализированного рабочого, и какое это имеет значение для общей активности страны. Это направление еще не вполне развернулось, но будущее несомненно за ним.

Во всех работах конгресса и речах его ораторов неоднократно звучала мысль о немедленной мобилизации всех светских сил против духа реакции, которая скрыто охватывает большинство республиканских учреждений. Конгресс занимался пересмотром Устава Лиги, докладом о деятельности молодежи, примыкающей к Лиге, а также составил большое воззвание о борьбе с туберкулезом, наметив ряд практических мер: учреждение обязательной врачебной инспекции, связь ее с антитуберкулезными пунктами и школьными докторами-гигиенистами; улучшение помещений, устройство летних колоний; недопущение в школу учителей и детей, больных туберкулезом; уменьшение числа школьных часов; зачет

в счет службы времени, потраченного учителем на лечение туберкулеза и ряд других более мелких мероприятий.

В день открытия Конгресса парижский отдел Лиги Просвещения организовал в Сорбонне чествование памяти Кондорсе под председательством Э. Эррио, члена главного Совета Лиги. На этом заседании после речи нового ректора Парижского Университета, г. Ляпи, подчеркнувшего все, чем высшее образование обязано доктрине Кондорсе, проф. Сорбонны Бугле, вице-президент Лиги, обрисовал благородную жизнь и творчество Кондорсе. Затем Фердинанд Бюиссон, бывший президент Лиги, прославлял дело Кондорсе, предшественника единой школы. Кондорсе был простым и искренним человеком, верующим в Республику как идеал, считающим организацию народного образования долгом общества по отношению к гражданину. Кондорсе был провозвестником принципа бесплатности и доступности образования для всех детей, на всех его ступенях и во всех национальных школах. Э. Эррио, подчеркнувший свою приверженность светской школе, напомнил основные идеи учения Кондорсе и особенно его мысль об единстве низшего, среднего и высшего образования, как основе всякой педагогической системы. Это завещание Кондорсе, по мнению Э. Эррио, следует считать обязательной базой демократического образования, которое должно обеспечить каждому способному ребенку восхождение к высшим ступеням образования путем личных заслуг и воли, а не посредством богатства. Только тогда во Франции будет истинная демократия образования. Вот та дорога, на которой должны строиться и воздвигаться республиканские учреждения. Что бы ни говорили враги демократии, нет режима, который не нуждался бы в интеллигенции (élite).

Н. Парманин.

Страсбургский Конгресс французских учителей.

Конгресс национального синдиката французских народных учителей и учительниц, состоявшийся в Страсбурге 8—11 августа т. г., представляет важное событие не только профессиональной, но и политической жизни Франции. В прошлом году, вотируя *присоединение к «Всеобщей Конфедерации труда»*, конгресс учителей обнаружил желание «сотрудничать с рабочим классом для завоевания благосостояния и социального возвышения работников всех категорий». Не останавливаясь здесь на политической стороне конгресса, тесно связанной с вопросом о повышении жалованья (центром конгреса в этом отношении была речь секретаря Всеобщей Конфедерации Труда Жуо), отметим только, что Конгресс высказался решительно против коммунистической политики, поддерживающей инфляцию, как средство социальной революции, за стабилизацию франка путем мер, равномерно распределяющих бремя реформы на все классы общества.

Другой вопрос, занимавший очень много внимания конгресса, был *вопрос о светской школе*. Сорокалетнее существование (с 30 октября 1886 г.) светской школы во всей Франции не примирило католическое духовенство с этим фактом. Борьба против светской школы продолжается с неослабевающим упорством, особенно в провинции, где имеются к тому более благоприятные условия, как напр., в Бретани и особенно Эльзасе и Лотарингии. Во время войны, в минуты страшной опасности, Франция торжественно декларировала принцип сохранения особенностей жизни и управления присоединяемых провинций. Правительство, вышедшее из войны, вынуждено было придерживаться этих заявлений. Несколько иначе стало себя вести правительство левого блока. Стремление установить единообразие школы во всей Франции должно было рано или поздно возбудить желание распространить светскую школу и на новые земли. Эта тенденция уже выяснилась ясно во время предвыборной агитации и заметно усилилась после создания синдикальных учительских организаций. Создавшееся положение заставило католический конгресс в Нанси, 5 апреля 1926 г., приступить к защите конфессиональной школы, выставив наиболее боевые лозунги, и тем самым впасть в другую крайность.

Конгресс обещал «братьям трех возвращенных департаментов поддержку в их домогательствах для восстановления Конкордата, свободы конгрегаций и конфессиональной школы». Это обостренное умонастроение объясняет воинственный характер речей и резолюций на Страсбургском Конгрессе. — После специального доклада Буланже о введении светского образования в Эльзасе и Лотарингии и речи Ф. Бюиссона, которого католическая печать называет laiciste farouche, были приняты две резолюции: одна общего, другая частного характера. Приводим первую полностью, вторую в изложении.

I. Конгресс, полагая, что светскость есть принцип демократического правительства и основа всей современной жизни; что секуляризация школы есть логический вывод из этого принципа; что светская школа, краеугольный камень республики, может установить гармонию между образованием и учреждениями, и, считая кроме того, что было бы несправедливо и опасно давать жителям Эльзаса и Лотарингии особую систему образования, стоящую в противоречии с современным духом и законами республики, и тем самым как бы считать их неполноправными гражданами, Конгресс требует: 1. Упразднения во всей стране конфессиональных школ, этого пережитка автократического режима, который разделяет детей по религии и предрасполагает их к взаимной антипатии и нетерпимости. — 2. Немедленного введения в Эльзасе и Лотарингии французской школы, школы свободы и терпимости, а также передачи обучения и морального и гражданского воспитания учителям, оставив священникам преподавание религии вне школы и классных часов. —

II. Вторая резолюция касалась режима конфессиональной начальной школы и педагогических семинарий в Эльзасе и Лотарингии. Она требовала отмены всяких мероприятий, имеющих конфессиональный характер, исключения из программы религиозного образования и освобождения учителей от преподавания религиозных предметов, поручаемых им теперь.

Из педагогических вопросов, затронутых на конгрессе, надо отметить проекты об изменении экзаменов и конкурсов, о подготовке учителей, об усовершенствовании педагогического образования нынешнего состава учительского персонала. Особенное внимание конгресса привлек вопрос о воспитании в новом духе, о создании новых поколений людей в направлении солидарности и любви, в духе братства и мира. В связи с этим вопросом конгресс заслушал и одобрил план действий, представленный г. Лапьером от имени бюро, об участии учителей в *пацифистской пропаганде*. Конгресс хочет укрепления в педагогической области духа Локарно и, на основании этого, стремится согласовать свою работу с резолюцией, одобренной 29-го июля 1925 г. Комиссией международного интеллектуального сотрудничества и принятой в Общем Собрании Лиги Наций в сентябре 1925 г.:

«Уничтожить или смягчить в школьных книгах места, которые могут сеять среди молодежи какой-либо страны зародыши непонимания в отношении к другой стране».

Эта резолюция ставит перед учительством обязанность пересмотреть страницы школьных учебников, а также в международном масштабе подготовлять будущих воспитателей государственных школ. Французский синдикат уже вел переговоры на этой почве с другими странами, и его комитет считает их протекание успешным. Так, 25-го июня с. г. такое соглашение заключено с Deutscher Lehrerverein'ом, группирующим 180.000 германских учителей, и с Bund van Onderwijzen, наиболее внушительной ассоциацией голландского учительства. Учительские союзы Швеции, Болгарии, Англии дали также удовлетворительные ответы, которые будут окончательными после опроса всех членов.

Конгресс, «подтверждая, что прогресс педагогики зависит от координированных усилий воспитателей всех народов и что психологическое разоружение есть необходимое условие длительного мира», дал своим временным членам в Педагогическом Интернационале, Дюма и Лапьеру, полномочия продолжать эти переговоры, в целях окончательной орга-

низации новой интер-федеральной группировки. Наконец Конгресс одобрил доклад Лебейлифа, секретаря комиссии по социальному воспитанию при Лиге Наций, и решил войти в профессиональный международный секретариат учителей, который с 31 июля с. г. объединяет все национальные федерации учителей, присоединившиеся к Амстердамскому Интернационалу. Таким образом, Национальный Синдикат французских учителей логически закончил свою эволюцию и вошел во все организации Всеобщей Конфедерации труда, в национальном и международном масштабах.

В вопросе о единстве синдикального движения конгресс остался при прошлогоднем решении, поддерживая позицию Всеобщей Конфедерации Труда, отвергшей соединение с унитарным, или коммунистическим синдикатом. Решено также не давать отдельных уставов местным синдикальным организациям учителей.

На съезде участвовало 350 делегатов. Заседания с большим интересом посещались различной публикой. Иногда число посторонних лиц подымалось до тысячи человек. Среди многочисленных докладов надо отметить: Глэя — отчет о деятельности постоянного комитета синдиката; Русселя — текущая жизнь синдиката; Лорана — деятельность федерации чиновников в вопросе о повышении ставок жалованья; Жуо — политические задачи синдиката; Левассера — педагогические вопросы; Мерсье — общее положение светской школы; Буланже — введение светской школы в Эльзас-Лотарингии; Лебейлифа-Международный учительский секретариат; Дюма и Лапьера — международное единение учительских организаций в педагогических вопросах.

Н. П.

Объединение русских учительских организаций заграницей.

В главные дни сокольских празднеств состоялся в Праге очередной, третий по счету, Делегатский Съезд Общеэмигрантского Учительского Объединения. Опыты предыдущих съездов (1924 и 1925 гг.) всецело оправдали и закрепили систему ежегодных съездов представителей организованных и входящих в Объединение групп учителей по отдельным странам. Такого рода съезды имеют значение не только в смысле учета роста русского учительского движения за рубежом и чисто профессиональных достижений отдельных организованных учительских групп, но и как показатель большого культурно-общественного явления. С каждым годом вынужденного пребывания на чужбине русские учителя, побуждаемые, с одной стороны, тяжелыми условиями жизни и, с другой стороны, осознанием взаимной между собой связанности в вопросах педагогической мысли, педагогического творчества и школьного строительства, все больше и больше втягиваются в круг интересов учительской профессиональной жизни. Делегатские съезды профессиональных организаций, из которых каждая вполне автономна в своей деятельности, часто указуют приемы и методы действий для каждого отдельного случая. Съезды являются как бы эпизодической проверкой работы, и на них часто схема преобразуется в план и систему.

Ко времени 3-го Делегатского Съезда большинство зарубежного учительства по отдельным странам оказалось организованным в Союзы. И только чрезмерно неблагоприятные для русской эмиграции в некоторых странах условия политической жизни и бесправие, доходящее до границ угнетения, не давали возможности заложить основы русской учительской организации. К таким странам приходится в первую очередь отнести Польшу и Румынию. В истекшем (с 1-го июля 1925 года) году вновь возникли и вошли в Объединение учительские союзы во Франции и в Эстонии. (О ранее вошедших в Объединение Союзах сведения были даны в книге 13—14 «Русской школы за рубежом»).

Правление Объединения, находящееся в Праге, в пределах имев-

шихся у него средств и возможностей стремилось к выполнению, в первую очередь, тех пожеланий, которые ему были даны 2-м Делегатским Съездом. Основную задачу по объединению учителей на местах Правление разрешило путем постоянной переписки, как с отдельными лицами, так и с группами учителей, а также путем специальных командировок на этот предмет уполномоченных деятелей профессионального учительского движения. Командировки состоялись во Францию, Болгарию, Югославию и Швейцарию.

На организацию Педагогического Совещания в Софии, созванного 5—7 мая с. г. для пересмотра программ национальных предметов, были отпущены Правлением небольшие средства. На это же совещание Правление командировало одного из своих членов, который также принимал участие в работах открывшегося после Совещания Делегатского Собрания местного учительского Союза. Для участия во Всемирном Конгрессе Школьных Ассоциаций, происходившем в конце июля месяца 1925 г. в Эдинбурге, частично на средства правления был командирован бывший представитель Объединения для Англии, который явился на Конгрессе единственным представителем организованного русского учительства за рубежом.

В пределах имевшихся в распоряжении Правления средств оно выполняло пожелание 2-го Съезда о снабжении научно-педагогическими пособиями и учебниками некоторые союзы и группы учителей. Регулярно рассылались по Союзам в количестве до 35 экземпляров выходящие книжки журнала «Русская школа за рубежом». Также, соучаствуя с Педагогическим Бюро в издании Информационного Бюллетеня П. Б., Правление рассылало №№ такового своим представителям на места. Из имевшейся при Правлении библиотеке книг исключительно педагогического содержания удовлетворялись запросы, как Союзов в целом, так и отдельных учителей путем предоставления им книг во временное пользование. О 2-м делегатском Съезде Правление напечатало отчет, который был разослан по Союзам. Давно уже предпринятое Правлением обследование положения учителя-эмигранта по отдельным странам дало возможность собрать и обработать большой статистический и информационный материал, который в виде отдельных статей для каждой страны составит сборник «Русский учитель в эмиграции», выход которого из печати ожидается в первой половине октября с. г. Также Правление приступило к изданию сборника, куда войдут статьи, рисующие положение туземного учителя, формы и размеры профессионального учительского движения по всем странам Европы и крупным государствам Америки и Азии. — Под редакцией Правления выйдет из печати часть двухтомного труда «О просвещении в Чехословакии». Отдел Объединения будет посвящен обзору профессионального движения и положения чешского учителя. — Международная Книжная Выставка, сотоявшаяся в Праге 28 июня — 10 июля с. г., дала Правлению счастливый случай выставить собранные из многих стран и в большом сравнительно количестве ученические журналы и современные учебники, как литографированные, так и рукописные. — Как один из инициаторов ежегодного устройства празднования «Дня Русской Культуры», Правление принимало активное участие в организации его в Чехословакии.

Не мало забот Правление проявило по одному из важнейших вопросов — устройству безработных учителей на педагогическую службу. Трудности этой задачи оказались настолько большими, что в отчетном году только 7 учителей удалось устроить по специальности. Правление также откликалось на все начинания и явления культурно-общественного и благотворительного характера, если таковые преследовали цели моральной помощи и укрепления авторитета «Объединения», как профессиональной и общественной организации.

3-го июля с. г. состоялся III Делегатский Съезд Объединения, на котором присутствовали представители учительских Союзов и учительских групп Финляндии, Эстонии, Болгарии, Югославии, Франции, Поль-

ши и Чехословакии. После доклада о деятельности правления за отчетный 1925—26 год, который был Съездом утвержден, представители Союзов сделали *информационные сообщения* об общем положении и о профессиональном движении русского учительства по отдельным странам. Из докладов выяснилось, что всюду идея учительского объединения охватывает все более и более широкие круги русского зарубежного учительства, что число членов союзов почти во всех странах ростет, что денежные обороты касс Союзов увеличиваются. Последний факт дал возможность в единичных конкретных случаях русскому учительству осуществить мероприятия большого культурного значения. Так, напр., отчасти благодаря сравнительно крупным ассигнованиям местного Союза в Болгарии на организацию Педагогического Совещания преподавателей русских национальных предметов, а также на организацию Делегатского Собрания местного Союза, удалось осуществить эти две важные задачи. Некоторые Союзы ищут путей к укреплению своих позиций в организации при них Касс Взаимопомощи. Путем снабжения своих членов съестными припасами, дровами, одеждой по ценам значительно ниже рыночных учительские кооперативы при Союзах помогают борьбе своих членов с материальной нуждой, так гнетущей русского учителя заграницей. По каждому информационному сообщению возникали вопросы, происходил обмен мнениями. В процессе обсуждения какого-либо вопроса вскрывались недочеты, кроющиеся опасности от применения определенного метода действий и в то же время обозначались вехи правильных, жизнью оправдываемых путей. О странах, не представленных на данном Съезде, Правлением были сделаны сообщения на основании сводок полученных им информационных материалов.

После докладов с мест Съезд, утвердив финансовый отчет и акт Ревизионной Комиссии, предложил будущему составу Правления руководствоваться в своей деятельности *нижеследующими директивами:* 1) принять меры к развитию касс взаимопомощи на местах, 2) способствовать усилению на местах финансовых средств и открытию учительских кооперативов, 3) принять меры к вовлечению на местах русского учительства в местную общественную работу, 4) всячески способствовать устройству книжных кооперативов и кооперативов по продаже канцелярских принадлежностей, 5) развивать подвижные библиотеки, 6) изыскать средства помощи больным учителям и инвалидам-педагогам, 7) о привлечении в местные учительские организации тех педагогов, хотя бы и не работающих в школах, которые еще не состоят членами, 8) о поддержании постоянных письменных сношений с местными организациями и о получении от них возможно чаще информаций, как об учительском движении, так и о событиях в жизни русской школы.

В заключение был избран новый состав правления на 1926—27 год в составе: председательница А. В. Жекулина, члены: В. Т. Гонтарь, М. А. Горчуков, В. С. Грабовый, Н. Ф. Новожилов и В. Н. Светозаров. — Правлению поручается приветствовать от имени Съезда известного деятеля русского профессионального учительского движения Н. А. Рубакина. — В заключительном слове председатель Съезда проф. И. М. Малинин отметил, что не было ни одной стороны жизни учительства, которые на Съезде не были бы освещены. После принятия резолюций благодарности Правительству Чехословацкой Республики за разнообразную помощь зарубежной русской школе и русскому учительству Съезд был закрыт.

В. Грабовый.

Хроника.

СОВЕТСКАЯ РОССИЯ.

= *Замедление роста бюджета на народное образование.* В текущем году наблюдается замедление темпа роста и ассигнований на нужды просветработы. Это замедление замечается и на местном и на государственном бюджете. В 1924—25 г. по сравнению с предыдущим годом местный бюджет по народному образованию определяется в 140,3%, в нынешнем же году по ориентировочным вычислениям НКФ это повышение по сравнению с 1924—25 г. выражается в 35,6%. Рост государственного бюджета в 1924—25 г. выражался в 62,2%, а в 1925—26 г. только в 48,2%. «При общем росте госбюджета на 69,6% это замедление темпа роста ассигнований на наробразование приводит к уменьшению самой доли народного образования в госуд. бюджете с 33,5% в 1924—25 г. до 29,3% в 1925—26 г. Отсюда вывод мало утешительный для сравнения школ советской и довоенной: «Степень обеспеченности просветительных учреждений в общем и целом значительно ниже довоенной. Расходы на народное образование на одного человека в Республике, несмотря на серьезное увеличение их по сравнению с 1923—24 годом, в бюджетах текущего года составляет около 60% расходов на одного человека населения в бюджетах 1913 г. (по реальной стоимости рубля)». («Ежен. Наркомпросв. РСФСР, № 8). (б)

= *Центральный школьный строительный фонд.* Фонд учреждается при центральном коммунистическом банке для выдачи ссуд на постройку, капитальный ремонт и переоборудование школьных зданий. Ссуды будут выдаваться губисполкомам по представлении соответствующих смет. Для выдачи ссуд при банке организуется особый ссудный комитет из представителей наркомпроса, наркомфина и банка. («Раб. просв». 1926, № 5).

=*Обследование образов. учреждений в РСФСР.* Инспекция наркомпроса РСФСР в текущем году провела два больших обследования культурного состояния города и содержания работы в массовых учреждениях. Всего обследовано 172 учр. соц. воспитания в 12 городах, 11 губерниях и областях. Обследование, доставившее данные, признаваемые типичными для всей республики, констатирует большие успехи городских центров по сравнению с дореволюционным временем. В городах достигнут почти 100%-ый охват детей школой (почти 50—60% в 1913—14 годах). В отношении охвата детей школами повышенного типа в обследованных центрах отмечен рост в 14%. Проблема всеобщего обучения в городе в основном сводится к вопросу школьного строительства. Разгрузка школьных помещений выдвигается актуальной задачей на ближайший год. Достижений, отмеченных в городах, нет еще в сельских местностях. Здесь охват детей равняется в среднем 40%, при чем в первых двух группах школ этот охват уменьшается на 40—50%, поскольку они, в соответствующем проценте, заполнены переростками. Нормальный возраст в первой группе составляет только 25—30%, а во второй — 50—60%. Сеть дошкольных учреждений закрепилась в текущем году. Учреждения социально правовой охраны несовершеннолетних (СПОН) за последние 3—4 года имели тенденцию к беспрерывному росту, дав только в 1925—26 г. сокращение на 25%. Сеть школ подростков и переростков в общем еще незначительна, но имеет тенденцию к росту. — Обследование дало следующие данные о социальном составе детей в школах I и II ст. В школах I ст. детей тру-

дового населения — 80—90%, со значительным количеством детей рабочих (в промышленных центрах — 60—70%). В школах II ст. категория «дети рабочих» даже в промышленных центрах дает резкое снижение, и, начиная с пятого года обучения, уходит из школы 40—50%, а к девятому году обучения детей рабочих остается в школе незначительный процент. Другие категории учащихся в школах повышенного типа дают бо́льший процент оканчивающих, особенно категория служащих. Группа «дети крестьян» дает также значительный % неоканчивающих в городских школах повышенного типа (от 8 до 13%), который повышается в старших группах. В первых двух группах школ сельских местностей дети бедняков составляют 40—50%, а в последних двух группах, особенно в четвертой, % бедняков падает. В сельских местностях отмечается также недостаточный % девочек (в среднем — девочки составляют 30% учащихся). Социальный состав педагогов таков: 90% — выходцы из трудового населения (крестьян — 44%, служащих — 26%, рабочих — 24%). Материальное положение работников просвещения как города, так и деревни определяется только их заработной платой, которая в основном не выше установленного по поясам минимума — 32—44 р. в месяц («Известия» 1926, № 191).

= *Первый год всеобщего обучения на Украине.* В 1925—26 г., являющемся первым годом проведения всеобщего обучения, открыто 2.400 новых школ. Выяснились недостатки, препятствующие осуществлению пятилетнего плана введения всеобщего обучения на Украине. Главным тормазом является нехватка школьных помещений: на каждую школу в среднем приходится на 50% больше детей, чем в довоенное время; 25% всех школ составляют здания, неприспособленные для занятий, 40% школ требуют ремонта. Отмечается сочувственное отношение крестьянства к проведению всеобщего обучения, выражающееся в постройке новых школ за счет крестьян; однако, самодеятельность крестьянства не в состоянии ликвидировать школьного голода. Другим серьезным обстоятельством, затрудняющим работу, является недостаток учителей; наблюдается недостаток в учебниках («Известия», № 2792).

= *Продолжительность учебного года.* Последнее обследование школьного дела, произведенное инспекцией наркомпроса и рабоче-крестьянской инспекцией, установило, что во многих школах учебный год не превышает 100—110 дней, против установленного наркомпросом минимума в 176 дней для сельской школы и 200 дней — для городской («Известия», № 2824).

= *Школа и население.* В выступлениях советских деятелей просвещения все чаще проявляются опасения перед наростающей инициативой населения. Автор одной из статей по поводу съезда заведующих губ. отд. нар. образования между прочим пишет: «Крестьянство подчас не ждет осуществления наших планов и само строит школу — своими средствами и силами. Это и хорошо и плохо. Хорошо тем, что таким путем мы ближе подходим к моменту осуществления всеобщего обучения в стране; плохо тем, что школы, строящиеся исключительно руками крестьянства, без материального участия соответствующих советских органов, не всегда обеспечивают нам выдержанность нашей советской просвещенской линии, часто они становятся орудием антисоветской политики в руках кулацких элементов деревни» («Уч. Газ.» № 20). (б)

= *Боязнь населения.* Коллегия Наркомпроса опубликовала постановление «обу частии общественных организаций и отдельных групп населения в содержании школ» (№ 209 от 18 февраля 1926 г.). П. 1 этого постановления гласит: «1. Допустить существование школ на началах совместного финансирования со стороны ОНО (Отд. Нар. Образования) и общественных организаций или групп населения при условии, чтобы такие школы обеспечивались не ниже установленных норм для школ, состоящих на местном бюджете»; п. 5 оговаривает «особое наблюдение за постановкой работы» в этих школах и «точным выполнением соответствующими организациями и группами населения принятых ими на себя по отношению к школе обязательств». Особая ин-

струкция (№ 210) в развитие этого постановления ограничивает влияние организаций и групп населения, принимающих участие в содержании школ, на ее жизнь «по преимуществу хозяйственной стороной, осуществляемое через своих представителей в комитете содействия и в совете школы». Вся административная и программно-методическая сторона остается всецело в руках ОНО. Единственным преимуществом для основателей этих школ является «обучать детей своих членов в данной школе», но и то ОНО предоставляется право за собою забронировать не менее 25% всех мест. Однако, боязнь возникновения частной школы с особым подбором заставляет внести еще дополнительное примечание к этому ограничению: «при участии в организации школ совместного финансирования организаций или отдельных групп населения, объединяющих лиц, живущих на нетрудовые доходы, Отделы Народного Образования, в целях недопущения специфического состава учащихся, укомплектовывают по своему усмотрению 50% мест, представляя в то же время для детей лиц, объединяемых этой организацией и непопавших в школу, места в других школах в размере 25% количества учащихся организованной школы». («Еженед. Нар. Ком. Пр. РСФСР», № 12). (б)

= *Возрождение и рост конфессиональной школы.* В татарской республике, судя по статье М. Исева, помещенной в № 197 «Правды» от 28-VIII т. г., растет активность национальной татарской «буржуазии», реставрируется и развертывается «шовинистическая религиозная идеология», проводником которой является мусульманское духовенство. «Основным руслом, по которому повели свое реакционное наступление муллы, явилась религиозная школа, созданная и растущая на основе неправильно толкуемого постановления ВЦИК от 19 мая 1923 г. (о допустимости преподавания религиозных учений при мечетях). Какое мощное орудие дано было этим совершенно правильным по существу постановлением в руки реакционеров, можно судить по тому, что число религиозных школ в крестьянской Татарии сделало скачок с 125 с 5.000 обучающихся в них детей до 800 школ (увелич. 640%) с 30.000 учащихся (увелич. 600%). Инструкция наркомпроса, изданная в разъяснение указанного постановления, узаконила существование при мечетях особых школ, которые в силу наибольшей хозяйственной мощности кулацких слоев, группирующихся вокруг духовенства, оборудованы лучше наших школ, зачастую убогих. Едва-ли есть необходимость говорить о том, что программа школ далеко выходит за пределы преподавания религиозных учений и что контроль за этой программой при отсутствии в татарской деревне культурных сил не возможен». («Правда»).

= *Повышение платы за обучение в школах и вузах.* Размер платы для детей рабочих и служащих установлен следующий: для получающих от 25 до 100р. — в вузах 3% заработной платы, в техникумах — 2% и в школах II ст. — 1%; от 101 до 150 р. — в вузах — 3½%, в техникумах — 2½% и в школах IIст. — 1½%; от 151 до 250 р. — в вузах — 4½%, в техникумах — 3½%, в школах II ст. — 2½% и свыше 251 р. — 5% в вузах, 4% в техникумах и 3% — в школах II ст. Лица свободных профессий, вольнопрактикующие врачи, члены коллегии защитников, служащие различных культов будут платить за обучение своих детей в полуторном размере против рабочих и служащих, но не свше 300 р. в вузах и 150 р. в техникумах. Лица нетрудового элемента платят двойную плату за обучение против рабочих и служащих, но не свыше 600 р. в вузах и 300 р. в техникумах и 150 р. — в школах II ст. («Красная Газета», № 1200).

= *Грамотность и школа в тульской губ.* На губернском съезде инспекторов по народному образованию выяснилось, что неграмотность в губернии еще очень велика; напр., в 1924 г. было учтено неграмотных с 17 до 35 летнего возраста 134.000 ч.; из них к осени 1925 г. было обучено грамоте 44.000 и в этом году около 15.000 чел.; в будущем году предположено обучить 23.000; в результате останется неграмотных к 1928 году около 52.000. На съезде отмечалось далее, что из 156.000

детей школьного возраста школами I ст. охвачено не менее 52%*). Вовлечь же всех детей в школы не представляется возможным из-за отсутствия средств. На ремонт школ в прошлом году было отпущено 80.000 р., а в этом году предположено отпустить 167.000 р., что составит около 100 р. на школу. («Известия», № 2792).

= *Школа в Одессе.* Пестрый национальный состав населения Одессы создает немало трудностей в школьном деле; нынешняя школьная сеть (66 школ с 628 комплектами) на две трети обслуживает национальные меньшинства. Украинских школ в городе 22, с 208 комплектами; русских — 26, с 316 комплектами. Национальный состав учащихся свидетельствует о том, что в русских школах учится значительное число евреев, считающих русский язык родным. На 4.098 учащихся-украинцев приходится — 8.018 русских и 12.014 евреев. Еврейских школ открыто лишь 11, с 75 комплектами, и, повидимому, нет требования расширения сети еврейских школ. Имеются также 2 немецкие школы, с 10 комплектами, 2 польских (11 комплектов), 1 греческая (5 комплектов), 1 армянская (5 комплектов) и 1 татарская. В нынешнем году за бортом школы осталось 9.000 детей в возрасте от 8 до 11 лет (в прошлом году число детей, непопавших в школу, достигало 20.000). Материальное положение школ все еще тяжелое; об этом ярко свидетельствует факт отпуска на учебные расходы каждого комплекта только 10 р.; точно так же недостаточны ассигнования на хозяйственные расходы. Учебниками школы обеспечены полностью; некоторое количество книг было роздано наиболее нуждающимся бесплатно; остальные учащиеся получили учебники через школы со скидкой в 27%. Число преподавателей за истекший год увеличилось с 814 до 1.062; все они получили среднее или высшее образование. («Известия», № 2818).

*) До революции начальная школа в тульской губ. охватывала 78,2% детей. (См. статью И. Новожилова в этой книжке «Русской школы за рубежом»).

= *Школа в Дагестане.* Население в Дагестане (в данное время — 941.821 человек) чрезвычайно разнообразно: свыше 30-ти народностей, говорящих на стольких же наречиях. Детей школьного возраста (8—12 лет) — 104.246, из коих школами (217) охвачено только 16,1%; в городах обучается 57,68%, в сельских местностях — 14,87% детей школьного возраста. В центре внимания находится школа I ст. в сельских горных местностях; в некоторых горных округах % находящихся вне школы детей составляет 96,9 (даргинский, с 99.379 душ насел.) и 96,3% (андийский, с 70.901 душ насел.). Местный бюджет по народному образованию в 1925—26 уч. г. равнялся 1.335.865 р., что составляет 29,23% всего бюджета республики. К существующей, содержимой по госуд. бюджету, сети прибавляются индустриально-экономические и акушерские техникумы; число находящихся в интернатах при школах учащихся увеличивается с 650 до 880. Сеть политпросвета в 1926—27 г. увеличивается так: ликпункты с 246 до 293, сакли-читальни — с 107 до 120; школ политграмоты будет 37, клубов — 13, школ для малограмотных — 23, авто-кинопередвижек — 2, клубов горянок — 5. В истекшем году расход по народному образованию на одну душу населения равнялся: по местному бюджету — 1 р. 40 к., по государственному — 39 к. (в других автономных республиках размер отпуска по государственному бюджету колеблется между 45 к. — 1 р. 41 к.) Минимум заработной платы преподавателей школ I ст. — 40 р., II ст. — 49 р. 60 к., за нормальное число уроков. С наступлением учебного года размер заработной платы преподавателей увеличивается до 50 и 62 р.; в субвенционном порядке на единицу отпускается 24 р. К составлению плана введения всеобщего обучения уже приступлено. К началу учебного года будет составлен по имеющимся ориентировочным данным перспективный план всеобщего обучения в двух вариантах — с расчетом осуществления в 10 и 15 лет. («Учит. Газ.», № 107).

= *Рабфак северных народностей.* Для рабфака отведено помещение

великокн. приюта в Детском Селе и дворец б. в. кн. Марии Павловны. На рабфаке 2 тунгуса, 1 эскимос, 1 самоед, 1 ломут и 1шорец. По ходатайству тано-тувинской республики ЦИК СССР разрешил 20 танотувинцам поступить на рабфак. Для них будет организовано специальное отделение; на рабфаке будет около 10-ти отделений. («Красная Газета», № 1205).

= *Работа среди нацменьшинств.* Всего нац.-меньш. населения в РСФСР имеется около 20 млн. (25% всего населения РСФСР), в числе которых 9 млн. находятся в автономных республиках и областях; совнацмен наркомпроса РСФСР ведет работу только вне автономных республик, так как там имеются собственные наркомпросы; в его орбиту теперь втянуты, кроме 26 более крупных национальностей, многочисленные народности Сев. Кавказа, южно-сибирские народности (хакасы, шорцы и др.), бежавшие в Россию во время мировой войны из Персии и Турции айсоры и сев. народности в количестве 27. Работа на национальных языках проводится среди 44 национальностей. Сеть учреждений по нацсоцвоспитанию такова: в 1925—26 уч. году числилось 4.995 школ I ст. (против 2.730 школ в 1923—24 г.), школ II ст. — 117 (против 62), детских садов — 37 (против 15) и детских домов — 132 (против 103). Растет и число нац. рабфаков и нац. отделений при общих рабфаках. Число их в 1925—26 уч. г. достигало 19 вместо 8 в 1923—24 году. По всем нац. рабфакам обучается 3.243 нац. учащихся, что составляет 21,4% общего количества на рабфаках. Сельско-хозяйственное образование обслуживается 8 с.-х. техникумами и 3 с.-х. школами. Развертываются лингвистические отделения для национальностей нерусского языка в высших педагогических учебных заведениях в ряде городов. («Изв.» 1926, № 206).

= *Первая самоедская школа.* В области Коми открывается первая в СССР самоедская трудовая школа. В составлении учебника на самоедском языке принимают участие ученые института восточных языков и петербургского университета. («Известия» № 2835).

= *Новотюркский алфавит.* Совет труда и обороны постановил отпустить к-ту новотюркск. алфавита 100.000 р. на покрытие расходов к-та по подготовке преподавателей новотюркского алфавита, изданию на нем учебников и политико-общественной литературы. («Известия», № 2818).

= *Письменность для цыган.* Совет нац. меньш. (Совнацмен) приступил к изучению вопроса о создании письменности для цыган. К началу будущего учебного года предположено выпустить первый букварь на цыганском языке. («Ежен. Нарк. Прос. РСФСР», № 17). (б)

= *Положение и состав инспекторов по нар. образ.* Материальное положение инспекторов оставляет желать много лучшего. По данным наркомпроса, охватывающим 27 губ. и округов, средняя ставка инспекторов губ. отд. нар. образ. равняется 91 р.; в отдельных же случаях (череповецк. губ.) губ. инспектор получает 50 р. вместо 101 р. 67 к. по ген. кол. договору; в кузнецком округе — 41 р. 50 к. вместо 110 р. 55 к., в тамбовск. губ. — 50 р. вместо 110 р. 55 к., в майкопском округе — 60—80 р. вместо 102 р. Что касается уездн. инспектуры, то расхождение местн. практики с ген. кол. договором еще значительнее; по 14 губ. средняя ставка составляет 60 р., по анкетам на курсах ответств. работников наркомпроса — 64 р., а без петерб. и брянск. губ. — 50 р. (по генер. кол. договору инспектор у. отд. нар. образ.) должен получать 75 р. 49 к.). Наблюдаются случаи, когда оплата труда у инспектора спускается почти до уровня инспектируемого им учителя I ст.; напр., в череповец. губ. у. инспектор получает 32 р. вместо 75 р., в смоленской — 40 р. вместо 70 р., пензенской — 40 р. вместо 75 р., в воронежской — 45 р. вместо 90 р., в успенском у. этой же губ. даже 30 р., в рязанской — 42 р. и т. д. Командировочные, суточные и разъездные обычно выплачиваются не в полной мере и несвоевременно. Неблагоприятные материальные условия отражаются на составе инспектуры. Средний стаж инспекторов по указан. анкете всего $2^1/_4$ года; в 45% случаев он — меньше года; средний же стаж предшеств. педаг. работы — 8 лет. Из 27 заполнивших анкету инспекторов 12 чел. окон-

чили учит. семинарию и лишь 3 имеют высшее пед. образ., 4 вовсе не имеют спец. подготовки, 5 окончили ц.-учит. школы, 2 имеют низшее образ., но все же побыли на двухгодичн. пед. курсах, а один получил начальное образование, а затем выдержал экзамен на звание нар. учит., и тем ограничился весь процесс его подготовки. («Учит. Газ.», № 107).

= *Об орфографической грамотности учителя.* Вместе с революцией учитель дождался и нового правописания, устранившего излишние, ненужные трудности прежнего правописания. Казалось бы, что теперь вопрос о правильном писании теряет свою остроту. На самом деле не только дети не стали грамотнее с введением реформированного правописания, но и сам учитель новой школы становится менее грамотным. Это обстоятельство является очень опасным для школы: нетвердый в правописании учитель, конечно, не сумеет привить навыков правильного писания своим ученикам. Беда заключается в том, что на смену старому грамотному учителю идет не достаточно грамотный новый учитель. И не только краткосрочные курсы, на-спех подготовляющие потребные кадры учительства для массовой школы, дают таких, не вполне постигших грамотность учителей, но и новые педтехникумы, ставящие своей задачей подготовку квалифицированного учительства для новой школы, далеко не могут похвалиться, что дают достаточно грамотных учителей. («Нар. Учит.» 1926, № 5).

= *Новые ставки зар. платы для учащих.* Совнарком РСФСР установил на 1926—27 бюдж. год след. ставки: для учителей школ первой ступ. по первому поясу — 44 р., по пятому поясу — 32 р.; учителям школ II ступ., школ крест. молодежи и проф.-техн. школ в сельск. местн. и городах (с населением не свыше 15.000 чел.) по перв. поясу — 65 р., по пятому — 45 р. Совнарком поручил наркомфину и наркомпросу разъяснить, что в установленную минимальную ставку зар. платы учителей сельск. местн. не входит оплата коммунальных услуг и помещений. («Труд», 1926, № 171.)

= *Улучшение положения сельского учителя.* Опубликовано постановление Совнаркома РСФСР, предоставляющее ряд льгот сельскому учителю. Постановлением предоставляется сельскому учителю бесплатно (за счет местного бюджета) квартира при школе, с отоплением и освещением. При отсутствии возможности предоставления квартиры устанавливается прибавка к заработной плате в размере 10% основного оклада. За сельским учителем закрепляется право ежегодного двухмесячного отпуска. Детям учителей обеспечивается прием и бесплатное обучение «во все без исключения школы соц. воспитания и проф. образования, в высшие учебные заведения, в дошкольные учреждения и детские дома наравне с детьми рабочих и крестьян». Одним из мотивов этого постановления является стремление обеспечить школьную сеть сельских местностей надлежащим составом работников. («Уч. Газ.», № 19). (б)

= *Положение учителя.* А. В. Луначарский на 5-м съезде Завгубоно (зав. губернск. отд. нар. обр.) в своем выступлении признал положение учителя в России «неудовлетворительным». По его словам «повышение зарплаты — незначительное, особенно для семейного учителя. Постоянная же задержка в выплате содержания калечит быт учителя. Рядом с этим много недостатков в правовом положении учителя, а особенно учительницы. Тот, кто нарушает правовое положение учительницы, заявил Луначарский, во всех отношениях беззащитной, является последним негодяем и мерзавцем. Органы Наркомпроса и рабпроса должны взять на себя систематическую защиту учительницы и самыми суровыми мерами карать нарушителей ее правового положения». (Уч. Газ., № 21). (б)

= *Перегруженность учителя.* В деревне замечается усиленный спрос на начальную школу. Начиная с 1924—25 уч. г. наметилось «резкое расхождение между элементарными культурными потребностями населения и степенью их удовлетворения. Характерны в этом отношении две цифры. В то время, как рост сети начальной школы между 1924 и 1925 г.г. выразился в деревне 11% (46.071 шк. I-й ступ. в 1924 г. и 51.180 в 1925 г.), процент обслуживаемой этой сетью детворы увеличился на целых 39% (с 2.761.255 до 3.811.508). Само собою разумеется, что это увеличение

обслуживания достигнуто было за счет неимоверной нагрузки учителя. 1924—25 уч. г. знает школы, где одному учителю приходится заниматься с тремя группами, общим числом в 100—120 учащихся. Производственный эффект такой школы получается самый минимальный». (Нар. Уч. 1926, № 1). (б)

= *Против перегрузки учителя.* Президиум ВЦИК, постановлением от 2 февр. 1925 г., в самой категорической форме воспретил привлечение учителей к какой бы то ни было бесплатной работе технич. характера, не связанной с непосредств. их работой. Несмотря на это, некоторые отд. нар. образ. нагружают учителей совершенно несвойственной им работой, как, напр., агитация за своевременную сдачу с.-х. налога и даже по продаже входных билетов на представления. В наркомпросе имеются также сведения о чрезвычайной перегрузке учителей школьной работой, как, напр., занятия в три смены с 90 детьми одной учительницы и проч. Наркомпрос предложил всем отд. нар. образ. в срочном порядке принять меры к ликвидации как чрезмерной перегрузки, так и нагрузки учителей несвойственной им работой, за исключением работ, производящихся по соглашению губ. отд. учит. союза с органами наркомпроса. Всем отд. нар. образ. категорически предлагается впредь не допускать нарушения существующих законоположений и постановлений по этому поводу высших органов. («Изв.», № 2827).

= *Безработица среди учителей.* Цекпрос закончил учет безработных работников просвещения. Всего в СССР имеется 41.872 безработных просвещенца. Безработица среди просвещенцев продолжает расти, главн. образом, за счет учителей массовой школы. Объясняется это *массовым переводом школ I ст. в нац. районах на родной язык.* Для облегчения безработных намечен ряд мероприятий. («Учит. Газ.», № 98).

= *Зар. плата работникам просвещения.* В бюджете наркомроса РСФСР на 1926—27 г. фонд зар. платы доводится до 56.432.049 р. Новые нормы зар. платы проводятся на основе принципа наибольшего процентн. увеличения ее для профессоров и руководящего учебн. персонала научн. учрежд. Увеличение вызывается тем обстоятельством, что оплата труда высококвалифициров. просвещенцев все еще остается чрезвычайно низкой: профессор получает от 60 до 80 р. в месяц, что составляет 13,5% довоенной нормы; заработок преподавателя вуза и техникума колеблется между 55—57 р., т.е. достигает 29% довоенного. Средние ставки работников просвещения на 1926—27 г. проектируются в таком размере: профессора и руков. персонал научн. учр. будут получать 110 р. в месяц; преподаватели вузов и научн. работники будут получать 80 руб. Зар. плата преподавателей рабфаков устанавливается в 65—70 р., ректоров вузов — в 200 р.; преподавателей техникумов — в 65 р., завед. техникумами — в 115 р.; преподават. опытно-показ. школ II ст. — в 65—75 р., и препод. таких же школ I ст. — в 55—65 р. В среднем, оплату работников просвещения в тек. году предположено увеличить на 20%. («Изв.», № 2839).

= *Как живут учащиеся пед. техникумов.* Письма с мест свидетельствуют о все еще неизжитых, необычайно тяжелых материальн. условиях, в которых протекает жизнь учащихся в педаг. техникумах. «Мы получаем госуд. стипендию в размере 8 р. 33½ к. в мес. Но в настоящее время мы разуты, раздеты и вдобавок — голодаем. Все это еще бы ничего, да стипендия выплачивается не вовремя» (Каменский пед. техн.). «В связи с лабораторн. методом занятий, раб. день равняется чуть ли не 16 час. в сутки». (Москва, Пед. тех. им. Троцкого). «Общежитие — шедевр чистоты. Расположено далеко от пед. техн., сырое и грязное. Кухня напоминает постоялый двор. Мебели нет. Есть топчаны, исполняющие должность кровати, стола, табурета, шкафа. Спят нередко по двое на одном топчане. У многих появились головн. боли. Галош нет у 95%. Белья по одной смене. Сушится оно тут же в проходе». (Саратов). Какой еще нужно наводить режим экономии, когда вся бухгалтерия молодого аспиранта укладывается на ладони. Вот эта нехитрая арифметика: черный хлеб — 4 р. 50 к. в м-ц, сахар — 30 к., мыло — 40 к., керосин — 10 к., дрова — 1 р., бумага — 60 к., баня — 20 к., вода — 10 к., комсод — 25 к., членские взносы — 20 к., прочее

непредвиденное — 68 к.; итого — 8 р. 33 к. Немудрено, что в этом году в Москве и в некоторых провинц. городах замечается недостаточный приток молодежи. Некоторые склонны видеть в этом «грозный симптом». В пед. техникумах брянской губ. имелись след. цифры поступлений: карачевский — 24, севский — 13, жиздринский — 15; принять же нужно в каждый из них по 40 чел. («Учит. Газ.», № 108).

= *Новый прием в вузы.* Данные центр. прием. комиссии по 13 петерб. и 14 московск. вузам показывают, что на все места в вузы подали заявления свыше 28.000 чел. (на 10.000 вакансий). Наибольший наплыв наблюдался в индустр.-технич. вузы. Там, в среднем, на одно место приходилось 3,6 чел.; на пед. фак. на одно вакантн. место падает 1,3 чел. Выяснился некоторый % незаполн. мест кандидатами командирующих организаций: в московских вузах не заполнено около 300 раб-фак. мест. О том, как происходили испытания, можно судить по тому, что, напр., по институту им. Плеханова % удовлетв. сдавших испытание командированн. равен 33, а некомандир. — 25; по МВТУ % командир. — 57, а некоманд. — 29; в ломоносовском институте % удовлетворительно сдавших испытание некомандирован. — 11, а командиров. — 9,5. В большинстве вузов командированные по своей подготовке оказались выше некомандированных; окончившие техникумы выше по своей подготовке и % успешно выдержавших испытание среди них больше, чем у окончивших школу II ст. В отношении классового состава по вузам Москвы % рабочих и их детей, крестьян и их детей немного понизился за счет некоторого увеличения группы служащих и труд. интеллигенции; уменьшилось число партийцев за счет комсомольцев. («Изв.», 1926, № 191).

= *Впечатления экзаменатора.* Известный петербургский физик Я. Перельман пишет в «Красной Газете» (№ 1205): «Закончились приемные испытания в петербургские *техникумы.* Эти испытания гораздо показательнее для оценки нашей труд. школы, чем экзамены в вузы. Судить о недочетах трудовой школы по одному лишь большому % провалившихся на экзаменах в вузы и втузы — слишком поспешно. Труд. школу можно оценивать лишь с точки зрения выполнения ею своей *собственной* программы. Именно такую оценку и проделали сейчас в обширном масштабе петерб. техникумы. Школа, правда, не ставит своей прямой задачей подготовку в техникумы, но программные требования техникумов в точности совпадают с программой семи классов труд. школы. Что же оказалось? Хотя среди экзаменующихся преобладали окончившие не 7, а даже 9 классов, их подготовка по математике и физике оказалась *ниже всяких ожиданий.* На экзаменах предъявлялись лишь *самые минимальные требования;* пришлось понизить их против программы из опасения провалить чуть не всех экзаменующихся и не набрать нужного контингента (хотя в электротехникум, напр., на 50 свободных мест экзаменовалось 800 чел.). Мне пришлось экзаменовать по математике и физике. Обнаружилось, что большинство окончивших даже 9-летку запутываются в действиях с арифметич. дробями и делают грубые ошибки в вычислении процентов. По алгебре — не умеют выполнять элементарнейших преобразований, без которых ни шагу нельзя ступить в математике и технике. По геометрии наблюдается недостаточность фактических знаний, их шаткость и поразительное неумение применять знания на практике. По физике — чисто словесное запоминание учебного материала и крайне смутное его понимание. Главный же и самый худший недочет, обнаружившийся на экзаменах — неуменье работать математическим орудием, полное отсутствие труд. навыков в области математики. Учащиеся в наших труд. школах, повидимому, лишь *ознакомляются* с содержанием математических дисциплин, но не изучают их, не *овладевают* ими до степени уверенного распоряжения своими знаниями для практического их применения».

= *Подготовка к научной деятельности.* Условия, в которых протекает подготовка к научной деятельности в Сов. России, лучше всего видны из недавно опубликованного циркуляра «о порядке и условиях зачисления в разряд аспирантов на 1926—27 академический год» (постановление Колл. Наркомпр. по

Главпрофобру № 113 от 20 апр. 1926 г.). При каждом высшем учебном заведении организованы особые «отборочные комиссии» для предварительного рассмотрения и отбора кандидатов в аспиранты. Кандидаты представляются либо предметными комиссиями вуз'ов, либо научно-исследовательскими учреждениями, либо путем индивидуальных заявлений со стороны отдельных лиц о желании их быть зачисленными в аспиранты. Все делопроизводство отборочных комиссий представляется через Правление вуз'а в Государственный Ученый Совет (Гус), являющийся инстанцией решающей. Представленные к зачислению аспиранты обязаны, помимо других бумаг, представить в Гус письменную работу, «свидетельствующую о достаточной подготовленности кандидата к дальнейшей научно-исследовательской работе», в качестве таковой принимаются и печатные работы. В случае признания представленной работы удовлетворительной, кандидат допускается к устному коллоквиуму. «Задачей коллоквиума является не проверка фактических познаний кандидата, но выяснение общеметодологической подготовленности его и *знакомства с основной литературой по научному социализму*». Для образца требований этих коллоквиумов приводим программу коллоквиума для аспирантов, специализирующихся по «художественно-искусствоведческим дисциплинам». 1. Маркс и Энгельс. Коммунистический манифест. 2. Маркс. Капитал. Т. I. 3. Энгельс. Анти-Дюринг. 4. Плеханов. Основные вопросы марксизма. 5. Бухарин. Теория исторического материализма. 6. Ленин. Государство и революция. 7. Луначарский. Основы позитивной эстетики. 8. Коган. Хрестоматия «Искусство и общественность». Кроме того, дополнительно для аспирантов, специализирующихся: по литературе: 1. Плеханов. Литературно-критич. статьи. 2. Меринг. Мировая литература и пролетариат по изобразительному искусству: 1. Гаузенштейн. Искусство и общество. 2. Фриче. Очерки социологии и истории искусства; по музыке: 1. Луначарский. В мире музыки и другие статьи. Как видно из этой программы, коллоквиум является скорее «политпроверкой», чем испытанием на звание аспиранта. Анкета аспиранта, требуемая при подаче заявления, содержит, между другими пунктами, вопросы: партийность, социальное происхождение (чем занимались родители до революции и чем занимаются в данный момент), предшествовавшая общественная деятельность и др. («Ежен. Наркомпр. РСФСР» № 17). (б)

= *Стипендии студентам.* По данным центральной стипендиатской комиссии государством в текущем году отпущено для обеспечения нуждающегося студенчества 77.000 стипендий: вузам — 35.000 стип., рабфакам — 25.000, техникумам — 17.000. В текущем году стипендии распространены и на медицинские, художественно-промышленные, и на др. техникумы, не получавшие их до сих пор. Кроме того, комиссариат путей сообщения отпускает около 3.000 стипендий, которые будут распределены между транспортными вузами; эти стипендии устанавливаются двух категорий: первая — 50 р. в столицах и 40 р. в провинции, а вторая — 35 р. в столицах и 25 р. в провинции. В свою очередь и наркомпочтель отпускает около 200 стипендий для вузов связи. («Изв.» 1926, № 206).

= *Право на стипендию.* По решению центральной стипенд. комиссии, стипендии в первую очередь будут выдаваться рабочим, имеющим пятилетний производственный фабрично-заводский стаж, крестьянам-батракам с таким же стажем и студентам с ответственным профсоюзным, партийным и общественно-административным, военно-политическим и боевым красноармейским стажем. Оставшиеся стипендии будут распределяться между бывшими воспитанниками детских домов, не имеющими материальной поддержки и между всеми нуждающимися студентами, оказавшими хорошие успехи. Решено выдавать стипендии при прочих равных условиях наиболее успевающим студентам. («Известия», № 2830).

= *Новые вузы в РСФСР.* С нынешнего учебного года открываются: ветер. ин-т в Воронеже, экономиче-

ский факультет при сев.-кавказском ун-те, факультет советского права при петербургском ун-те, ветеринарный ф-т при зоотехническом и-те в Москве; с этого же года при II московском гос. ун-те открывается исследовательский ин-т научной подготовки профессоров и преподавателей вузов. Подготовляется организация лингвистических отделений при пед. вузах для национальностей не-русского языка; всего будет открыто 15 таких отделений, из них 4 в Петербурге; эти отделения будут готовить преподавателей по математике, истории и естествознанию на родн. языке. («Известия», № 2839).

= *Борьба с детской беспризорностью.* Опубликовано новое «положение о мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью в РСФСР» (см. «ИЗВ. ЦИКА» № 78 от 6 апр. 1926 г. и «Ежен. НКПр. РСФСР», № 18, ст. 382). Во вводной части к «положению» между прочим говорится: «борьба с детской беспризорностью может быть только тогда успешна, если к задачам этой борьбы будет привлечено достаточное внимание советской общественности как в центре, так и на местах, и если местные советы и исполнительные комитеты придут на помощь имеющимися в их распоряжении средствами делу организации плановой систематической борьбы с детской беспризорностью, а также с условиями, ее порождающими». (б)

= *План борьбы с беспризорностью.* В госплане РСФСР закончилась выработка трехлетнего плана борьбы с детской беспризорностью в РСФСР. В настоящее время в 2.770 детских домах РСФСР призреваются 220.000 беспризорных детей и подростков. План исходит из необходимости дать в течение трехлетия дополнительное полное обеспечение детям и подросткам в количестве 125.000 чел. и, кроме того, неполное обеспечение для 68.000 детей; из этого числа еще в текущем году будут приняты дет. учрежд. наркомпроса 20.000 детей и в течение ближайшего трехлетия 1926—27—28—29 гг. будут еще приняты 68.000 чел. (в 1926—27 г. — 23.000, в 1927—28 г. — 22.000, в 1928—29 г. — 23.000 чел.). Для 37.000 беспризорных придется устроить новые детские учреждения или организовать дополнительное число мест; имеется в виду, что наркомздравом будут организованы 1.000 коек для больных беспризорных., наркомпросом будут предоставлены до 34.000 дополнительных мест в трудовых коммунах и наркомвнуделом — 2.000 мест в трудовых домах. Размер ежегодного приема беспризорных учтен в соответствии с числом выпускаемых из детских домов подростков старше 16 лет. Последних предполагается устроить так: до 25.000 отправляются на производство, около 7.000 возвращается родителям (с оказанием последним необходимой помощи) и 22.000 чел. размещаются в крестьянских семьях. Кроме тех обычных ассигнований на беспризорных, которые отпускаются местными исполкомами, план намечает дополнительное финансирование по РСФСР во все увеличивающемся размере: в 1926—27 г. — 15 млн. р., 1927—28 — 22 млн. р. и в 1928—29 — 26 млн. р. В этом дополнительном финансировании большое место занимают общественные средства: деткомиссия в первый год отпускает 7 млн. р., во 2-й — 8 млн. р., в 3-й — 9 млн.; из государственного бюджета предположен отпуск по 500.000 р. в год, из местного бюджета — до 2 млн. р. в год. Наблюдается тенденция к сокращению мест помощи беспризорным, как только в данном городе или районе несколько ослабляется острое явление беспризорности. За последний год рост местных бюджетов выразился в 40%, а ассигнование мест на беспризорных сократилось на 10%. План закрепляет ассигнования из местных средств, — отныне они не подлежат сокращению. Намечено поручить ЦСУ совместно с наркомпросом произвести учет беспризорных детей и подростков. План настаивает на увеличении содержания беспризорного по меньшей мере до 210 р. в год (теперь на содержание каждого ребенка тратится 160 р. в год). Многие теневые стороны в работе детских учреждений объясняются крайней незначительностью отпу-

скаемых средств. Частый уход детей из детских домов во многих местностях объясняется, главным образом, плохим питанием, плохим содержанием и порой недопустимым режимом, который наблюдается в детских домах. («Правда», № 3442).

= *Развитие украинской печати.* Отмечается значительное увеличение выпуска украинских книг. Любопытно, что за 120 лет (с 1798 по 1919 г.) было издано только 5.054 названий книг на укр. яз., с 1919 до второго полугодия 1925—26 г. издано 5.430 укр. книг.; за последние два года было издано на Украине 7.216 названий на всех языках, из них на украинском — 3.446 названий. («Правда», № 3431).

= «*Националистические увлечения*». Офиц. орган наркомпроса РСФСР в статье А. Радченко «Советский учитель в 1925 г.» отмечает жалобы учительства на «националистические увлечения» отдельных нац. республик СССР. «На южных железных дорогах (Мелитополь) украинизируются школы даже в таких местах, где ни население, ни дети, ни учителя украинского языка не знают, а почему-то по спискам числятся украинцами; те завшколы, которые на основании протеста родителей — членов профсоюзов и парторганизаций внесли соответствующие резолюции в отделы просвещения, были сняты с работ. На открытие русских школ для желающих, говорят, нет средств... В Белоруссии (Могилев) население против размещения своих детей по национальным школам на основании лишь метрического свидетельства. Оно стремится к русскому языку, так как большинство горожан говорит на нем и так как этого требует экономическая ограниченность края. На соответствующие заявления отделы просвещения отвечают: «на заявления и желания родителей мы полагаться не можем»... В противовес национальным увлечениям все растет стремление к изучению иностранных языков, служащих средством международного общения. Но так как изучение их долго и трудно и дорого, то стали идти по линии наименьшего сопротивления — к изучению легкого, даром что искусственного, международного языка эсперато». («Нар. Пр.», 1926 г., № 1).

(б)

ИНОСТРАННАЯ ХРОНИКА.

БОЛГАРИЯ.

= Согласно последнему отчету м-ва просв. в 1925 году в Болгарии было след. *число школьных учреждений:* 54 детск. сада с 2978 детьми и 64 садовницами; 3615 нач. школ с 390664 учащимися и 13284 учащими; 1655 прогимназий с 113.307 учащимися и 6522 учащими; 124 гимназии (из них 107 класс. и реальн. и 17 педаг.) с 37762 учащимися и 2072 учащими; 1 институт для слепых с 55 учащимися и 14 учит.; 3 завед. для глухон. с 103 восп. и 23 учит.; 8 учит. институт. с 728 учащимися и 69 профессорами. Кроме этих государств. школ в отчетн. году имелось еще *частных уч. зав.:* 21 д. сад с 1196 детьми и 33 сад.; 1441 нач. школа с 71602 учащимися и 2183 учащими; 61 прогимн. с 4039 учащимися и 219 учит.; 7 гимназий. Из частных нач. школ — 1381 турецких, 22 еврейских, 12 армянских, 8 французских, 4 немецких, 3 чехословацких, 3 америк., 2 румынск. и 1 греч.; из прогимназий — 37 турецк., 7 евр., 7 франц., по 3 немецк. и армян., по 1 чехослов., румынск. и греч.; из гимназий — 3 америк., 2 русских и 2 французск. — *Профессион. уч. заведений было:* 22 коммерч. училища с 3160 учащимися и 134 учит.; 32 ремесл. и промышл. школы с 2230 учен. и 186 учит.; 20 землед. школы с 906 учен. и 128 учит.; 2 технич. училища с 357 учен. и 33 учит.; 36 школ домов. с 2774 ученицами и 115 учительницами; 2 музык. школы с 293 учащимися и 11 преп.; 26 духовн. школ с 1698 уч. и 71 преп., из них 21 турецк. школа с 983 уч. и 30 препод. Все професс. уч. зав. — государственные. — Что касается высш. уч. зав., то их было: Софийский Ун-т с 2366 студ. и 150 проф.; «Вольный Ун-т» с 1000 студ. и 33 проф. (частное уч. зав.), Академия Художеств и Промышл. с 219 студ. и 19 проф., Музык. Акад. с 327 студ. и 35 проф. и Коммерч. Акад. с 400 студ. и 30 проф.

ВЕНГРИЯ. (г)

= В № 20 «Pour l'ère nouvelle» приведены интересные сведения о *школах ученичества* для детей от 12 до 15 лет, основанных в *Будапеште* на средства «Child Saving and Child Training» и руководимых г-жою J. E. Vajkai. Начальная школа вы-

пускает ребенка в возрасте 12—14 лет, т. е. как раз на пороге зрелости, когда ребенок наиболее подвержен как добрым, так и дурным влияниям. В старое время девочки, — работая дома по хозяйству, мальчики, — в учении у мастера, получали тем самым известное воспитание, более или менее отвечавшее требованиям тогдашней жизни; теперь же, в эпоху машины, ученичество на фабрике является лишь простой технической тренировкой. Школы г-жи Vajkai и должны заместить отпавшее воспитание в ученичестве, давая в то же время подростку возможность зарабатывать. Осуществляется это так. Обучают какому-нибудь нетрудному ремеслу (шитье, вязанье, сапожничество и т. п.), продукты которого всегда находят сбыт. Вместе с тем преподают некоторые предметы, гимнастику, пенье. Дети получают бесплатно обед и пару обуви на год, а по себестоимости школа изготовляет им костюм. Подростку стараются привить чувство человеческого достоинства, внушить ему, что как ребенок он имеет право расчитывать на уважение к себе. Сознавая свое собственное достоинство, он будет уважать его и в других. Легко опускается тот, кому нечего терять. Подросток приобретает в школе, по крайней мере, четыре след. качества: понятие о чистоте и порядке, трудовую дисциплину, развитие своих способностей и интеллигентности, понятие о том, что труд может доставлять радость. Научившись известному ремеслу, он вовсе не принужден сделать из него свою профессию: те моральные качества, которые прививает ему школа, требуются в любой профессии. — Практика уже оправдала рассчеты учредителей: не только подростки привязались к школам и сохраняют с ними связь и по выходе из них, но фабрики, магазины, учреждения, частные хозяйства берут на-расхват прошедших школу ученичества, и в работе или на службе те быстро выдвигаются на первые, лучше оплачиваемые места.

(w)

ГЕРМАНИЯ.

=*Новые правила об испытании зрелости* (das Abitur) *в Пруссии.* Прусским Мин. Нар. Просвещения изданы новые правила об испытании зрелости, завершающие прусскую школьную реформу. Особо надлежит отметить следующее: главною основою оценки зрелости абитуриента должна быть его работа в течение учебного года, а не самый экзамен; для ознакомления с особыми дарованиями абитуриента в той или другой специальности учителям рекомендуется взаимное посещение уроков; самый экзамен даже внешне упрощается (так он должен производиться в обычной классной обстановке, для соответствующих предметов — в лабораториях; разрешается пользование словарями и пособиями, и в письменных работах может быть принято, как основа для положительной характеристики зрелости абитуриента, данное им объяснение тех трудностей, что не дали ему возможности выполнить задание, напр. решить задачу; тема сочинения выбирается экзаменующимся из 4-х предложенных ему тем). Наиболее существенным новшеством является реорганизация устных испытаний. Абитуриент сам выбирает, из каких предметов он желает сдавать устное испытание (предполагается, что будут выбраны предметы, к которым абитуриент чувствует большее влечение). Еще прежние правила предусматривали возможность признания «зрелым» абитуриента при недостаточных знаниях по двум предметам. Теперь в этом смысле не ставится вообще *никаких* ограничений, так что испытательная комиссия имеет право признать «зрелым» абитуриента в том случае, если он, не успевая по целому ряду предметов, в какой либо одной области стоит значительно выше среднего уровня. Значительная роль придается и всей самостоятельной работе абитуриента, в частности его активному участию в школьных «кружках», и в частности разрешается замена обязательных работ *специальною* работою по выбору самого абитуриента. При оценке «зрелости» принимается во внимание также особые успехи в рисовании, художественном чтении, познания в истории искусств (нет упоминания о музыке), умения в области ручного труда. *Все* учащиеся подвергаются испытанию в гимнастике. В общем новые правила предоставляют самую широкую возможность индивидуальных требований, предъявляемых к отдельному

воспитаннику, и центр внимания переносят с количественного учета познаний на качественный, что, конечно, дает большую возможность оценки духовного развития абитуриента. Надлежит еще отметить, что наиболее способным ученикам может быть разрешена сдача экзамена зрелости уже среди учебного года. Новые правила вышли отдельною брошюрой (в издании Weidman'a, Berlin). (r)

= *Телесные наказания в школе.* В июне текущего года в комиссии по народному образованию при прусском ландтаге было отклонено внесенное социал-демократической фракцией предложение о полном запрещении телесных наказаний в прусских школах. После заявления министерства о том, что в настоящее время им ведутся переговоры со всеми германскими государствами об общем урегулировании вопроса, были отклонены также и новые предложения социал-демократов: о запрещении телесных наказаний в течение первых четырех лет обучения, о запрещении телесных наказаний по отношению к девочкам и телесных наказаний за неуспешность. Было принято пожелание о возможно скорейшем окончательном урегулировании вопроса. Вопрос о телесных наказаниях был тоже затронут в бюджетных прениях в ландтаге (демократическим депутатом д-ром Бонером), но не было внесено никакого проекта резолюции. В прениях министр Нар. Просв. Б е к к е р высказался за отмену телесных наказаний. (r)

= *Краткосрочные курсы для консультантов по выбору профессии* предполагает периодически организовывать прусское министерство Нар. Пр. Первые курсы состоятся в апреле тек. года во Франкф. на Майне. (r)

=*Съезд учителей коммерческих предметов* состоялся в конце мая тек. года в Эссене. Кроме ряда докладов по методике отдельных предметов, было заслушано два больших общего характера доклада — Ш е й б н е р а (Берлин) «Специализация и единство хозяйственного образования» и проф. Г е л ь п а х а (Гейдельберг): «Школа и хозяйство». В последнем докладе была в частности подчеркнута необходимость объединения общего образования со специальным хозяйственным, ибо узкое хозяйственное образование оказывается неудовлетворительным не только с точки зрения «общечеловеческих идеалов», но и с точки зрения потребностей государства, для которого не менее, чем дельные специалисты, ценна человеческая этическая личность. (r)

ЕГИПЕТ.

= Египетский парламент принял *закон о введении всеобщего обязательного обучения.* Выработанный правительством план расчитан на срок в 10—12 лет. Обязательная школа — четырехлетняя с арабским яз. преподавания. В последнем году правительство получило для введ. всеобщ. обуч. 1.294.000 егип. фунтов (египет. ф. несколько более англ.), на ближайший год оно требует от парламента на 600.000 ф. более, предполагая вновь открыть 520 школ. Для облегчения сельск. населения, нуждающегося в детской раб. силе, предполагается двухсменная работа школы: утром — с мальчиками, после обеда — с девочками, т. ч. часть детей оставалась всегда дома. В первое время сельские школы будут двухклассными. — Остро стоит вопрос об изыскании средств на реформу. В настоящее время бюджет нар. просв. составляет 6% всего госуд. бюджета, при чем на школу тратится только 2%, а 4% на администрацию. Проведение реформы потребует увеличения доли бюджета через 10 лет более чем в 3 раза. (r)

ИТАЛИЯ.

= *Преобразование учительских организаций.* В Риме состоялся съезд фашистской корпорации школы, возникшей на развалинах прежних учительских организаций — католического, реформистского и революционного учит. союзов. Одно время казалось, что эта корпорация будет пользоваться хотя бы теми правами проф. организаций, которые предоставлены другим фашистким проф. союзам, но оказалось, что правительство запрещает учащим, наряду с служащими министерства юстиции, колоний и иностранных дел, создавать проф. организации. Фашистский педаг. орган «Права Школы» так определяет задачи новой организации: Ассоциация откажется от всяких экономических и чисто материальн. задач и возьмет на себя культурную и поли-

тическую работу, а также организацию взаимопомощи. В ее состав войдут учителя, профессоры, администраторы, — хотя бы и не члены партии, но приемлющие фашистскую идеологию. По предписанию г. Саккони — председателя ассоциации — прием членов будет на местах производиться со строгим отбором, считаясь с их прошлым. Во главе ассоциации будут стоять: генеральн. секретарь и верховный директор, на местах будут организованы секции профессоров высшей школы, профессоров средней школы и учителей; эти секции объединяются местной ассоциацией педагогов-фашистов. Все должностные лица должны быть фашистами. Органом ассоциации явится журнал «Фашистская Школа», подписка на который обязательна для всех членов. (н)

= *Закрытие немецких детских садов.* В августе тек. года закрыты детские сады, принадлежавшие немецкому Bildungsverein в Южном Тироле; их имущество конфисковано и передано союзу участников войны. (ч)

ЛАТВИЯ.

= *Статистика нар. образ. в Латвии.* По данным статистич. отдела мин. образов., в 1925-26 уч. году Латвия имела такую сеть образов. учреждений: а) *Основные школы.* Всего школ имелось 1891 с 173.009 учащимися, при 7.227 учащих; из этого числа латышских школ было 1.414, с 127.761 учащимися и 4.830 учащими; смешанного нац. состава — 50 школ, (3.453 учен., 181 препод.); русских — 205 (15.344 учен., 719 преп.); белорусских — 32 (1.940 учен., 89 преп); немецких — 83 (9.365 учен., 541 преп.); еврейских — 71 (10.184 учен., 609 преп.); польских — 22 (3.915 учен., 191 преп); литовских — 9 (890 учен., 52 преп.); эстонских — 5(247 учен., 15 преп.). б) *Низшие проф. школы:* латышских — 11, с 1878 учен., еврейских — 4, с 217 учен.; немецких — 3, с 305 учен. в) *Средние школы:* латышских: общеобразовательных (гимназий, реальн. учил. и т. д.) — 50, с 10.981 учен.; учит. ин-тов — 5 (1058 учен.), техникумов — 2 (830); коммерч. учил. — 3 (745), инст. англ. яз. — 1 (348), лют. теолог. ин-т — 1 (29), баптист. дух. сем. — 1 (17), инст. практич. знаний Мартинсона — 1 (251) и средних общеобраз. школ смеш. нац. состава — 5, с 450 учащимися, из котор. 63 русск. и 302 евреев; русских: общеобр. — 10 (1.738 учащихся); техникумов — 1 (130); белорусских: общеобразов. — 1 (134) и одни 2-хл. педаг. курсы, с 16 учениками; литовских — 1 (571); немецких: общеобразоват. — 11 (2.193) и один педаг. институт с 32 слушат.; польских — 4 (334), еврейских: общеобразов. — 20 (2.455) и одни педаг. 2-хл. курсы, с 110 учащимися. Распределение учащихся по национ. во всех средних общеобразов. и специальн. школах таково: латышей — 14.190; русских — 1.162; евреев — 4.068; немцев — 1.681, поляков — 532; белоруссов — 170, литовцев — 144, эстонцев — 61, друг. национ. — 63. Всего в ведении мин. образ. находилось 2.030 разных школ, 9.770 учителей и 197.570 учащихся. г) *Курсы:* бухгалтер., стеногр. и языков — 24, с 879 учащимися; языков и общеобразоват. — 12 (739), технич. — 6 (322), домоводства — 9 (356), ремесел и рукод. — 23 (1.719), портновских — 31 (743), пластики и танцев — 10 (678), духовных — 3 (333), постоянных педагогич. — 4 (24), музыкальных — 16 (1.102), драматических — 1 (74), ораторск. искусства — 1 (61), а всего 140 курсов, с 7.030 учащимися, из которых русских 347 чел. Кроме того, в истекшем году работали: латышская народная высшая школа — с 298 слуш., латыш. нар. ун-т — 314 слуш., русские унив. курсы — 47 слуш.; еврейск. нар. ун-т — 150 слушат., либавское отдел. высш. нар. школы — 165 слуш. д) *Школы ведомства м-ва земледелия:* средние (латышские): земледельческих — 5, с 702 учен., семинария домоводства — 1 (46), школа рыболовства — 1 (34), лесоводства — 1 (50), пчеловодства — 1 (45), садоводства — 1 (72); низшие: (с двухгод. курсом обучения по окончании основн. школы) — 29, с 1.071 учащими: школ домоводства — 1, с 72 учен. е) *Школы мин. финансов:* одна средняя школа мореплавания, с 108 учащимися. Данные о населении Латвии по последней переписи (1925 года) рисуются в таком виде: латышей — 1.354.126 чел. (73,40%); русских на великор. основе — 193.648 (10,60%), русских на белор. основе — 38.010 (1,96%), а об. ветвей — 231.658 (12,56%); евреев — 95.675 (5,19%); немцев — 70.964 (3,85%);

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 21 - 22
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 459 - [470]

SYSTEM KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

поляков — 51.143 (2,52%); литовцев — 23.192 (1,26%); эстонцев — 7.893 (0,43%); друг. национальностей — 7.612 (0,41%); неизв. — 2.542 (0,13%), а всего 1.844.805 чел.

(н)

= *Возобновление деятельности белорусского отдела.* В начале августа т.г. состоялось первое заседание восстановленного при м-ве образования белорусского отдела. До времени окончательного образования постоянного состава отдела учрежден временный совет в составе представителей от белорусских организаций.

(н)

= *Белорусские учительские курсы.* Временный совет белорусского отдела высказался за перевод национ. учительских курсов из Риги, где они находятся в настоящее время, в Двинск; проектируется разместить их при двинской белорусской правительственной гимназии.

(н)

ПОЛЬСКАЯ УКРАИНА.

= *Украинская школа в Галиции.* «Діло» (№ 146, 1926 г.) опубликовывает интересные данные о количестве украинских учителей в Галиции. Мы приводим ряд взятых на удачу цифр (в скобках — % *униатского* населения, всюду несколько *меньший*, чем % всего украинского населения); этими числами приходится ограничиться, т. к. польская статистика не дает достоверных данных о национальном составе населения. — Округ Калуш — учителей-украинцев по отношению ко всему числу учителей — 51,6 (% униатского населения — 80,7), округ Турка — 51,6 (80,2) Яворов — 44,7 (79), Жовква — 32 (73), Рогатин — 34,2 (71,5), Сокаль — 31,3 (65,5), Броды — 26,6 (62,4), Бережаны — 40,4 (61,9), Коломия — 30,7 (61,9), Чортков — 17,3 (61,4), Стрып — 32 (61), Гусятин — 20 (60,7), Станиславов — 23,6 (57,6), Теребовля — 25,(51,5), Львов — округ — 20,5 (45,8), Львов-город — 2,8 (19,1), Ярослав — 14,8 (39,6). —Разумеется, польские учителя не преподают на украинском языке и, совершенно за единичными исключениями, и вовсе его не знают. (ч)

ЧЕХОСЛОВАКИЯ.

= *Средне-школьский слет в Праге.* 4—6 июня состоялся в Праге съезд гимнастических кружков всех средних школ Чехословацкой Республики. Всего приняло участие свыше 14.000 школьников всех школьных возрастов. Массовые упражнения происходили 6 июня на новом грандиозном по размерам Страховском стадионе, построенном для предстоящего VIII Всесокольского Слета. Массовые упражнения прошли с большим успехом при огромном стечении народа (свыше 80.000 ч.). В первой группе — смешанной мальчиков и девочек до III-го класса включительно — одновременно выступало 4590 детей. Вторая группа состояла из девочек старших возрастов в количестве 2.940 чел. Третья группа была из мальчиков старших возрастов. Перед окончанием слета все участники в количестве свыше 14.000 чел. отдали честь национальному флагу. В Слете приняли участие обе русские гимназии — пражская и гимназия в Тшебове Моравской.

= В ЧСР создалось *о-во новых школ*, вступившее в Международную Лигу Нового Воспитания. Во главе О-ва стоят проф. д-р Otokar Chlup и д-р B. Kratochok, адрес его: Brno, Universita, Pedagogický Seminař. При Педаг. Институте имеется опытный класс, который д-р O. Chlup надеется постепенно развернуть в полную школу Нового типа. (w)

ЮГОСЛАВИЯ.

= *Грамотность в Югославии.* Эта таблица, (сл. стр.), составленная д-ром Л. Костичем, секретарем Правительственного Статистического Бюро, экстр. проф. Белградского университета, основывается на данных всеобщей переписи населения в Югославии в 1921 году. В настоящее время, 5 лет спустя, число безграмотных должно быть значительно уменьшено. (мрм)

= *Политика Народного Просвещения в Парламенте.* По поводу запроса, сделанного в Парламенте о причине закрытия определенного количества параллельных отделений классов в некоторых гимназиях, Министр Народ. Просв. М. Трифунович, объяснив, что в закрытых классах было всего лишь 11 учеников, обрисовал современное положение дела народного просвещения в Югославии следую-

	Области	На 100 мужчин старше 6 лет			На 100 женщин			На 100 жителей вообще		
		Читает и пишет	Только читает	Безграмотны	Читает и пишет	Только читает	Безграмотны	Читает и пишет	Только читает	Безграмотны
1.	Северная Сербия	53,73	0,71	45,56	16,05	0,44	83,51	34,00	0,57	65,43
2.	Южная Сербия	23,51	0,63	74,86	8,14	0,29	91,57	15,68	0,46	83,86
3.	Черногория	52,04	1,25	46,71	12,31	0,95	86,74	31,99	1,10	66,91
4.	Босния и Герцеговина ..	27,65	0,46	71,89	10,19	0,28	89,63	19,07	0,38	80,55
5.	Далмация	60,54	0,60	38,86	39,63	0,66	59,70	49,89	0,63	79,48
6.	Хорватия и Славония ..	74,06	0,64	25,30	60,02	1,36	38,62	66,84	1,01	32,15
7.	Словения	89,63	1,51	8,86	87,47	3,68	8,85	88,50	2,65	8,85
8.	Банат и Бачка	79,93	0,56	19,51	72,09	1,16	26,75	75,90	0,87	23,23
	Югославия	57,08	0,70	42,22	38,69	1,02	60,29	47,65	0,87	51,48

щим образом: выпуск 1926 года Учительских Институтов дал вновь 1500 молодых учителей, но соответственное количество новых школ и параллельных отделений не может быть открыто, хотя на это ассигновано 20 миллионов динаров, каковой суммы недостаточно ввиду величины масштаба, в котором задумано расширение дела народного образования. Поэтому Министр счел нужным сократить число учительских Институтов в Югославии, которых в настоящее время 48. В Сербии, Боснии и Черногории на 1477 преподавателей приходится всего лишь 558 гимназических преподавателей, имеющих должный стаж, остальные являются лишь заместителями и вспомогательной силой. В Хорватии и Славонии на 791 преподавателей приходится лишь 466 с соответствующим стажем. В Далмации — на 177 таковых 88. В Словении на 261 их 200. Необходимо также удерживать равновесие между количеством учащихся в средних и высших учебных заведениях. Число слушателей в университетах равняется 14.000. Это соответствует числу студентов во Франции до 1914 года. Для согласования числа гимназистов с числом студентов, по мнению Министра Народ. Просв., благоразумнее всего было бы, принимая к тому же во внимание недостаточность состава преподавателей, из 200 гимназий закрыть 100, так как это грозит в будущем развитием интеллигентного пролетариата. Заявление это вызвало целый ряд возражений.

(мрм)

= *Новая Школа для взрослых.* С 1921 г. М. Видович руководит созданными им в Сараеве вечерними курсами для взрослых, на которых втечение двух (редко трех) лет успешно проходится курс средн. школы. Речь идет отнюдь не о знакомом нам «натаскивании» к экзаменам, но о действительной «школе», ставящей себе воспитательные задачи. Из подробных сведений, приводимых в № 20 «Pour l'ére nouvelle», отметим здесь следующие принципы, положенные в основу школы. Все посещающие ее должны себя чувствовать равными, ибо человеческое достоинство измеряется не социальным положением, не богатством, не природными способностями, но моральными данными. Главная директива школы в

Сараеве это «культура и воспитание нравственной воли». Учащиеся не покидают своих занятий на фабрике, в магазине или в конторе, тем более, что М. Видович стремится связать физический труд и культуру, и отнюдь не к тому, чтобы доставить ученикам привилегию на «чистый» труд и «легкий» заработок путем перехода в разряд «интеллигентов». В школе не слышно никогда слова «невозможно», ибо каждый может одержать победу над собою, подняться и стать активным работником прогресса. — М. Видович издает два журнала: «Воспитатель», посвященный социальному, научному и моральному движению, и еженедельник «Новый Человек», посвященный заочному обучению и покоящийся на тех же принципах. (w)

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА.

Педагогическое Бюро вступило в связь с интернациональным Бюро по вопросам воспитания (Bureau International d'Education) в Женеве, председателем которого состоит П. Бовэ (Pierre Bovet). По просьбе Интернационального Бюро ему доставлены сведения о русских учебных заведениях в Чехословакии.

На IV Конгресс Морального Воспитания, который состоится 28 сент. — 2 окт. 1926 г. в Риме, представителями Педагогического Бюро будут А. В. Жекулина и Е. П. Ковалевский.

Педагогическое Бюро предполагает весною или летом будущего года созвать в Праге съезд по дошкольному воспитанию, соединенный с выставкой.

Представитель П.Б. проф. В. В. Зеньковский выехал в С.А.С.Ш., где, между прочим предполагает завязать сношения с местными русскими педагогическими и общественными деятелями. (аб)

= *День русской Культуры в 1926 году.* В прошлом году этот праздник имел место в 13 странах (Америка, Бельгия, Германия, Латвия, Польша, Турция, Финляндия, Франция Чехословакия, Швейцария, Югославия, Болгария и Эстония). В нынешнем году, судя по полученным уже сведениям, празднование разрослось не только в смысле стран, где оно происходило (Англия, Италия, и др.), но и в смысле количества пунктов в каждой стране (Латвия, Польша, Подкарпатская Русь и др.). Кроме того, во многих местах праздник был многодневным, и в ряде пунктов он был и устроен и программно приспособлен для детей. Ряд докладчиков и ораторов говорили, что день рождения Пушкина уже сейчас для эмиграции, а в будущем и для России, должен стать национальным русским праздником. Кроме того, этот день ознаменовался выпуском ряда специальных изданий, в том числе и однодневных газет. В Москве 6 июня был устроен «Пушкинский вечер». (б)

= *Русское сокольство заграницей.* Так как сокольская организация была советскою властью в России запрещена, можно говорить лишь о русском сокольстве заграницей. Оказавшись вне России, русские эмигранты возобновили сокольскую работу в своей среде. Она началась, естественно, в Праге перед VII Слетом в 1926 г., на котором участвовало 40 русских соколов. 16. I 1921 г. был основан «Русский Сокол» в Праге, а 27—30 XII 1923 г. там же состоялся 1-й Делегатский Съезд всего русского сокольства заграницей, 2-й съезд был 6. VII 1924 г. и 3-й Съезд — там же в дни VIII Слета. К I. IV 26 г. Союз Русского Сокольства включал в себя Отделы по странам: Чехословакия: в 5 мест.; Югославия — в 45 местах, Франция — в 1 месте и Болгария — в 1-м месте. С.Р.С.З. объединяет: обществ — 1, отделений и отсек — 4, сок. гнезд — 55, с общим числом 1.143 чл. 50 д. Выступления С.Р.С. на своем празднике и на VIII Слете (свыше 350 чл.) и его работу надо признать, по отзывам комп. чешской печати, — весьма успешной. Союз имеет в разных странах свои специальные издания. («Сок. Вестн»., № 30). (б)

АМЕРИКА.

= *Русский Народный Дом общества взаимопомощи «Наука» в Нью-Йорке.* Русское Общество «Наука» существует в Нью-Йорке уже более 20 лет. С 1921 года Общество имеет детскую школу, наиболее крупную в Соед. Шт. по числу учеников. В минувшем учебном году число учеников в школе

достигло 192, из которых явились на экзамен 177. Вопросы школьной жизни обсуждаются Просветительным Комитетом Общества, которым была разработана особая программа преподавания. Просветительный Комитет предпринял попытку собрать сведения о положении русских школ в Америке. Федеральное Бюро просвещения обещало средства для результатов этого обследования. О количестве русских школ, разбросанных по Америке, свидетельствует уже то обстоятельство, что Общество разослало одних анкет по 325 адресам.

По инициативе Комитета нынешним летом образовалось местное «Школьное Объединение города Нью-Йорка и окрестностей». В него вступило уже 8 школ. Объединение поставило своей задачей разработку вопроса школьной жизни. В первом же собрании был выделен педагогический отдел, и постановлено рекомендовать всем школам ввести программу преподавания, введенную в школе «Наука». Педагогический отдел рассмотрел имеющиеся учебники и выработал список учебников, рекомендуемых им для местных русских школ. Одна из очередных задач русской колонии в Америке является учреждение среднего русского учебного заведения. Первым шагом к достижению этой задачи является учреждение дополнительного класса при школе Общества, из которого при благоприятных обстоятельствах может создаться среднее учебное заведение. При о-ве «Наука» существует также общеобразовательный институт. (аб)

БОЛГАРИЯ.

= Ко времени делегатского Годичного Собрания *Общества русских педагогов в Болгарии*, происходившего 8-го мая с. г., Общество насчитывало 112 членов. Члены Общества, проживающие, главным образом, в шести местах расположения русских средних учебных заведений, составляют местные группы Общества и пользуются полной самостоятельностью в разрешении местных вопросов. Все группы связаны с центром, находящимся в Софии, общими положениями, утверждаемыми годичными Делегатскими Собраниями, а также Общесоюзной Кассой. На минувшем в мае месяце годичном Собрании был разработан и принят Устав Ссудо-сберегательной Кассы и в данное время Правление изыскивает средства к открытию ее деятельности. Предположена покупка разного рода продуктов первой необходимости и белья для членов Кассы в рассрочку и т. д. (вг)

ГЕРМАНИЯ.

= По инициативе четырех самых крупных организаций русск. молод. в Берлине в серед. июня состоялась *Конференция Представителей Организаций Русской Молодежи в Берлине* (Национальный Студенческий Союз, Союз Русских Студентов, Клуб Русской Молодежи, Кружок Русской Молодежи, Русский Кружок для изучения социальных вопросов, Союз Христианских Молодых Людей, Религ.-Философские Студенческие Кружки, Русская Секция при «Исламии», Союз «Молодая Россия», Русско-Германский Спортивный Клуб, Старшие классы Академической Гимназии и Училища Св. Георгия, Союз Бывших Учеников Училища св. Георгия). Первое заседание открыл В. Д. Головачев, который охарактеризовал положение русской молодежи в материальном и духовном отношении. Он обратил внимание, что денационализация не пугающий признак, а грозная и грозящая действительность. Необходимо объединение русской молодежи; оно может гораздо успешнее бороться с нуждой, может расширить и пополнить культурно-просветительную работу отдельных организаций. После выборов бюро последовали доклады представителей отдельных организаций об их деятельности. Все они только пополняли доклад В. Д. Головачева; в частности, представитель Русского Национального Студенческого Союза И. К. Смолич указал на возрастающую изо дня в день нужду среди студентов, которая заставляет многих покидать университеты на *последних* семестрах. Представители всех организаций признали необходимость создания объединения.

Следующие заседания были посвящены обсуждению плана работы будущего объединения и его устава. Длительные и горячие прения вы-

звал вопрос о большевицких организациях. Наконец было постановлено, что большевицкие организации, как и всякие другие, отрицающие принцип национального культурного развития, в Объединение принимаемы быть не могут. Устав был единогласно принят собранием. В правление «Объединения Организаций Русской Молодежи в Германии» были избраны: А. Э. Вюрглер, в качестве председателя, Асад-Бей, А. А. Бельгард, В. Д. Головачев, Ф. Т. Пьянов, И. К. Смолич, А. Б. Элькин. — Благодаря поддержке, оказанной Объединению Академическим Союзом, Объединению удалось снять сравнительно большое и удобное помещение. В этом помещении с октября начнет функционировать Бюро Труда и Библиотека Объединения. В этом же помещении состоятся курсы лекций, посвященных изучению России. Пока намечено около 20-ти курсов; среди них курсы о военной, политической и экономической истории России, об ее правовом и административном строе, о международном положении России, о национальном вопросе в России и т. п. На-днях уже состоялся дискуссионный вечер на тему «О денационализации русской молодежи и о мерах борьбы с ней»: вступительный доклад прочел И. В. Яковлев. Этот вечер открыл целый цикл таких дискуссий, предназначенных для ознакомления широкой общественности о судьбах и нуждах русской молодежи. (аэ)

= *Закрытие русской гимназии в Данциге.* Русская гимназия в Данциге, основанная в сентябре 1922 г. группой преподавателей эмигрантов во главе с И. К. Штембергом, с 1 августа прекратила свою деятельность. Отсутствие материальной помощи от каких-либо общественных организаций при необходимости освобождения от платы в иные годы до 40% общего числа учащихся, постепенное сокращение русской колонии в Данциге вследствие тяжелых экономических условий, в свою очередь отразившееся на численном составе школы, — таковы причины, приведшие, несмотря на все усилия педагогического совета и родительского комитета, к закрытию гимназии. За время своего существования гимназия дала возможность закончить среднее образование 120-ти учащимся. (н)

ЛАТВИЯ.

— *Первая русская дополнительная школа в Латвии.* Открытая в конце февраля прошлого года в Риге дополнительная школа для взрослых привлекла большое число учащихся (во втором полугодии число учащихся достигало 125 чел.). По всей вероятности, этот тип школы является учреждением необходимым и жизнеспособным. В связи с успешностью первого опыта возникает идея открытия подобных учебных заведений и в других городах Латвии. Просветительная комиссия рижской городской управы занята пересмотром и отчасти переработкою программы дополнительных школ для взрослых. Кроме общеобразовательных предметов сюда вводится целый ряд специальных курсов, необходимых в практической жизни. В латышских школах предполагается упразднить совершенно классы, соответствующие 3-му и 4-му отделениям основных школ. Принимая во внимание русские условия, можно полагать, что в русской дополнительной школе будут на некоторое время сохранены и младшие классы. («Сегодня», № 146).

= *Открытие новой русской гимназии.* В Люцине состоялось открытие третьей русской гимназии в Латгалии (помимо существующей в Режице частной женской средней школы). Занятия будут начаты в четырех гимназических классах. Число записавшихся учеников доходит до 120-ти, при чем выпускной класс будет иметь более 20-ти учащихся. Возможно, что не будут закрыты и параллельные русские классы в люцинской латышской средней школе. («Сегодня», № 193). (н)

= *Русские педагогические курсы.* В Риге открываются постоянные русские правительственные одногодичные педагогические курсы. Объявлен конкурс на должности заведующего курсами и преподавателей, открыт прием прошений о приеме. Курсы будут помещаться в здании правительственной гимназии. Для практических занятий курсам будет предоставлена одна из русских основных школ, и кроме того, слушателям курсов

будет дано право посещения прочих учебных заведений. («Сегодня», № 200 и 204). (н)

= *Летние учительские курсы в Риге.* В текущем году курсы собрали 157 слушателей: 8 учителей-практикантов, 35 — изучающих латышский язык, 19 — дополнительные предметы для получения права преподавания в школах II ст., 16 учителей, желающих освежить свои познания и 79 только что окончивших средние школы, явившихся на курсы для получения прав учителя-практиканта. Учебный план курсов включал такие предметы: введение в изучение русской литературы (лектор К. Арабажин) — 15 ч., методика руского языка (К. Кулеев) — 15 ч.; педагогическая психология (П. Тутышкин) — 20 ч.; методика арифметики (Ф. Эрн) — 15 ч., методика естествознания (Полубинский) — 20 ч.; родиноведение (Ю. Новоселов) — 15 ч.; выразительное чтение (Барабанов) — 10 ч.; пение (Архангельский) — 10 ч.; ручной труд (г. Мезит) — 40 ч.; дошкольное воспитание (Токарева) — 30 ч.; школьная гигиена (Чернобаева) — 12 ч.; экскурсия, как метод (Дзиверт) — 15 ч.; русский язык в объеме средней школы (Рагозинников) — 75ч. и математика (Мюльберг) — 75 ч.; госуд. яз. для 3-х групп — 220 ч.; пробные уроки и разборы их — 100 ч. Руководителем курсов состоял директор двинской гимназии К. С. Кулеев, помощником его — П. И. Тутышкин. При курсах была открыта педагогическая выставка. (н)

= *Русские университетские курсы в Риге.* Нынче курсы вступают в шестой год существования. За это время состоялось четыре выпуска педагогического отделения, а нынешней осенью предстоят выпускные испытания на юридическом и историко-филологическом отделении. Для чтения лекций на историко-филогогическом отделении избраны — Арабажин, Виппер, Глейе, Форсман, Диль, Переферкович, Брежко, Рончевский, Круглевский, Вайнтроб, Геденштрем, Цельмс, Вейдеман, Князев; на педагогическом отделении — Арабажин, Вайнтроб, Князев, Петренко, Матвеев, Абрютин, Стародубский, Мезит, Новоселов, Рунгис; на юрид. отд. — Круглевский, Кохановский, Синайский, Лазерсон, Буковский, Минц, Гензель, Угрюмов, Садовский, Ганфман, Гутман. План занятий распределен с расчетом на возможность слушания отдельных курсов и лекций. Действительными слушателями принимаются только лица с законченным средним образованием; не имеющие указанного ценза зачисляются вольнослушателями. («Сегодня», № 195). (н)

= *Юбилей Ю. Д. Новоселова.* Русский педагогический мир в Риге, 14 сентября т. г., тепло отпраздновал 25-ти летний юбилей педагогической деятельности одного из наиболее выдающихся русских педагогов в Латвии, Юрия Дмитриевича Новоселова, отдавшего почти все эти годы служению школе в Риге и здесь же издавшему почти все свои многочисленные печатные труды по географии и этнографии России и Латвии, снискавшие почетную известность далеко за пределами Риги (некоторые учебники юбиляра по географии переведены на французский и немецкий языки; его «Экономическая география» на латышском языке выдержала три издания в течение одного года). Ю. Д. Новоселов является одним из основателей и деятельных членов латвийского географического о-ва. Последние годы юбиляр состоит директором рижской правительственной гимназии. (н)

= *Русская школа в Латвии.* Член сейма от русского меньшинства Е. Н. Тихоницкий в № 196 газ. «Сегодня» поместил большую статью о положении русской школы в республике. Указав, что принятый народным советом закон 8 декабря 1919 г. об организации школ меньшинств обеспечил меньшинствам в Латвии право на национальную школу, на школьную автономию, на самостоятельное руководительство просветительным делом, автор говорит, что жизнь оказалась сложнее законодательной нормы... «В деревенской глуши известны случаи, когда представитель власти — урядник, зайдя в русскую школу, угрожал репрессиями за *«незаконное»* преподавание на русском языке: «в Латвии может быть только латышская школа». Наивность сельской полиции по

части школьного законодательства еще можно понять, хуже, когда местная школьная власть забывает или игнорирует установленное законом меньшинственное школьное право. Уездные школьные управы в Латгалии, обязанные по закону обеспечить русское население обязательными школами в необходимом количестве, нередко не только не проявляют забот об этом, но даже закрывают существующие русские школы под разными предлогами или лишают их самостоятельного существования, сливая с латышскими. В иллукстском уезде, напр., *ежегодно уменьшается число русских школ*, при чем управа не считает нужным извещать или предупреждать об этом русский отдел, в котором по закону сосредоточено управление русскими школами. Не менее своеобразно и произвольно управы определяют национальность учащихся и отсюда подведомственность школ тому или иному меньшинству. Русские школы то переводятся целыми десятками в ведение белорусского отдела, то передаются в главное школьное управление, то с большим трудом, в единичных случаях, возвращаются в русский отдел. К сожалению, само министерство образования дает основание к непониманию на местах меньшинственного школьного права и нарушению его. Оно стало на путь ограничительного толкования закона 8 декабря 1919 г. и отдало меньшинств. школу всецело усмотрению школьн. управ. Так, вопреки закону, инструкцией министерства образования от 18 сентября 1923 г., *меньшин. школьные отделы устранены от участия в решении вопроса об открытии и закрытии основных школ, о назначении и увольнении их учителей*. Полными хозяевами этого дела являются местные школьные управы, по национальному составу, конечно, не меньшинственные. Закон возлагает управление школами меньшинств на особые для каждого меньшинства отделы, а циркуляр м-ва образования от 5 февраля 1923 г. отменил меньшинств. школьную инспекцию и тем лишает отдел возможности руководить на местах постановкой учебного и воспитательного дела, иметь постоянное наблюдение за ним и инструктировать учащих. Как же, спрашивается, осуществлять меньшинств. отделам управление школами, когда открытие и закрытие школ, назначение и увольнение учителей, руководительство и надзор за преподаванием им не принадлежит, и к чему сводится автономное устройство меньшинств. школьного дела, обеспеченное законом? — Закон не знает ограничения свободы родителей выбирать для своих детей школу той или иной национальности и не ставит принадлежность школ к тому или иному меньшинству в зависимость от национального состава учащихся. По смыслу закона, *язык преподавания, воспитание в духе национальной культуры определяют принадлежность школы к той или иной народности*. Министерство образования, после четырех лет свободного роста меньшинств. школ, циркуляром от 2 ноября 1923 года установило необоснованную законом высокую норму — наличие в школе не менее 60% детей определенной народности — для подведомственности ее данному меньш. отделу. Если же в школе не имется указанного % детей ни одной национальности, то она переводится в ведение главного школьного управления, и преподавание в ней производится на государственном, латышском языке, хотя бы в ней не было ни одного латыша. Благодаря такому распоряжению, в иных уездах, напр., в люцинском, до 40% школ с меньшинственным составом учащихся изъяты из ведения меньш. отделов и переведены на государственный язык преподавания. «Появилось, таким образом, говорит автор, принудительное обучение на государственном языке, вопреки точной и ясной статье (39-й) закона: во всех обязательных школах обучение ведется на родном языке учащихся». (н)

ЛИТВА.

= Вышел интересный и поучительный отчет *Ковенской русской гимназии* О-ва преподавателей за пятилетие 1920—1925 гг., составленный директором ее А. И. Тыминским. Из отчета видно, что за пять лет существования гимназии число желавших поступить в гимназию перешло за тысячу, поступило за это

время в гимназию свыше 800 (841) учащихся, окончило гимназию — 187 человек, выдержало экзамены на аттестат зрелости экстернами — 47 человек, выдано 231 свидетельство. Число преподавателей возросло с 17-ти в 1920 г. до 28-ми в 1925 г. Число учеников в 1925 г. в восьми классах составляло 385, причем 6, 7, и 8 классы имели в 1925 г. и параллельные реальные отделения. Учрежденная группой педагогов б. Коммерческого училища, образовавших «Ковенское Товарищество Преподавателей», гимназия к концу 1924 г. так расширилась, что пришлось товарищество преобразовать в О-во преподавателей с неограниченным числом членов. В начале занятия происходили в помещении немецкой реальной гимназии, затем еврейской реальной гимназии во вторую смену. В 1923 году было учреждено специальное О-во для постройки собственного здания гимназии, энергичной работой которого здание было закончено постройкой в 1925 году, так что с осени 1925 г. занятия происходят уже в собственном здании. — Если не ошибаемся, это — единственный случай в истории зарубежной русской школы постройки школой собственного здания. Случай этот особенно еще примечателен тем, что, как явствует из опубликованного отчета, гимназия существовала исключительно на плату за учение, да на паи товарищества и строительного О-ва, которые составили ее первоначальный капитал. Только в 1925 г. гимназия получила впервые пособие от Мин. Просв. в размере 9.225 литов при общем ее бюджете в 305.900 литов. Между тем, еще в декабре 1924 г. ликвидировавшееся товарищество передало новому О-ву преподавателей имущество и капиталы на сумму около 123.000 лит, каковое имущество с окончанием постройки гимназии возросло почти вдвое. Если прибавить еще, что при гимназии состоит касса взаимопомощи служащих гимназии и О-во вспомоществования нуждающимся учащимся ее, сумевшее в 1924—25 уч. г. освободить от платы 246 учеников гимназии (из 385), то картина достижений ковенских русских педагогов станет еще ярче. Составитель отчета (он же руководитель гимназии) приписывает успех дела — «общему согласию», господствовавшему в среде товарищества. Пожелаем же гимназии — этому детищу частной предприимчивости и упорного труда русского учительства в Литве — удержать это согласие и на будущее время, как залог ее дальнейшего преуспеяния и роста. Ибо правильно заключает отчет: concordia res parvae crescunt, discordia maximae dilabuntur. (г)

ПОЛЬША

— *Русские школы в Вильне.* Очень неопределенна судьба русской гимназии. Общее безденежье грозит самому ее существованию: директор гимназии Л. Л. Белевский и «Русское национальное объединение» принимают все меры к спасению этого чуть-ли ни единственного очага русского просвещения в Вильне. Нынешнею осенью власти отказались содержать одну из трех русских начальных школ, существовавших до сих пор в городе, а другую — старообрядческую — решено полонизировать, оставив в ней русский язык, как один из предметов преподавания. Наконец, третья русская школа предоставлена для детей русских эмигрантов. Русские деятели озабочены отстаиванием этих школ, сохранением их в русских руках, но нынешний либеральный в отношении национальных меньшинств курс не касается русского вопроса. Что было при Ст. Грабском, то, повидимому, останется и при г. Суйковском. (н)

ФРАНЦИЯ.

— *Устройство русской школы в Бийанкуре.* Намерение устроить русскую школу в Бийанкуре для русских детей близится к осуществлению: выясняется количество детей, которые будут посещать школу, а также их возраст; в зависимости от результатов записи, будет организована одна или несколько групп. Первоначально занятия предположены днем, по воскресеньям; в будущем, если окажется возможным, ученье будет происходить два раза в неделю и чаще. Кроме преподавания Закона Божия (школа организуется православным приходом), предположены беседы по русской

истории, географии, русскому языку и литературе. (н)

= *В русской гимназии в Париже.* Закончились испытания в Экзаменационной комиссии, происходившей под председательством представителя французского министерства Народного Просвещения проф. А. Лироделя. Поданы были заявления от 52 лиц о желании подвергнуться испытаниям. 14 чел. испытания не выдержали. Из числа сдавших экзамены 10 чел. получили аттестаты зрелости по курсу гимназий, 20 ч. — свидетельства об окончании реальных училищ и 7 ч. — об окончании семиклассной женской гимназии. (к)

= *В Земско-Городском объединении.* В середине августа возвратилась летняя колония детей из Во сюр Мер. Колония пробыла на море два месяца вполне благополучно. Были и развлечения. Так, 6 июля по инициативе детей, во дворе колонии состоялся детский праздник, в котором приняли участие дети от трехлетнего возраста до старших. Праздник прошел очень оживленно, причем на нем присутствовали некоторые из родителей и местные жители французы.

Вполне сложившаяся репутация Детского Сада в Париже ставит перед Объединением вопрос о создании второго Детского Сада в другом районе Парижа или его ближайших окрестностях. В дальнейшем это может повести к учреждению русской подготовительной школы.

В середине августа отправилась к морю в окрестности Ройана вторая летняя колония детей в возрасте от 9 до 14 лет. (к)

= *В русской Академической группе* при Отделе Средней Школы открыто Бюро Педагогического труда, имеющее целью облегчить педагогам подыскание соответствующих занятий, а учащимся иметь квалифицированных преподавателей. (к)

ЭСТОНИЯ.

= *Положение русского учителя-эмигранта в Эстонии* резко отличается от положения учителя русской национальности, являющегося эстонским подданным. В то время, как последние, состоя преподавателями в правительственных, земских, городских и частных школах, имеют месячные оклады в средней школе от 9.000 до 20.000 эст. марок, учителя-эмигранты, имеющие службу в эмигрантских школах, получают всего около 3.000 марок, при прожиточном минимуме на одного человека в 7.500 м. Дополнением к их бюджету являются разного рода работы, часто ничего общего не имеющие с их основной специальностью. Это большей частью разного рода физический труд. — В мае 1925 г. были заложены основы *профессионального Союза Русских Учителей-эмигрантов в Эстонии.* К 1-му июля с. г. в Союзе состояло 25 членов. Сравнительно недавнее его возникновение не могло еще дать сколько-нибудь заметных профессиональных достижений. Достойна восхищенного изумления поразительно интенсивная деятельность существующей в Нарве Кассы Взаимопомощи русских учителей, имевшей к середине текущего лета свыше 100.000 эст. марок капитала, который составился отчасти благодаря субсидии, полученной Кассой от местного Русского Комитета. Годовой оборот Кассы за 1925 г. выразился в сумме 285.000 эст. марок. В течение года было выдано до 20.000 мар. в виде пособий на лечение болезней членам Кассы и их семьям. Касса производит закупки дров и продуктов, устраивает лотерею на усиление своих средств и вообще проявляет очень интенсивную деятельность. (вг)

= *Отказ в кредите на русские учительские курсы.* Мин. нар. просв. отказало в кредите на этот год на организацию русских годичных курсов. Русский национальный секретарь А. К. Янсон опротестовал это решение, представив подробную объяснительную записку в защиту указанного кредита. («Сегодня» № 192а). (н)

= *Юбилей директора нарвской гимназии.* В середине августа Нарва справила 50-летний юбилей педагогической деятельности директора Нарвской гимназии *Алексея Ивановича Давиденкова.* Юбиляр — уроженец Митавы. В 1876 г. он окончил лейпцигский у-т со званием учителя древних языков и в том же году был назначен

преподавателем греческого языка во вторую петерб. гимназию. С 1888 по 1893 г. юбиляр преподавал в нарвской гимназии, затем последовательно состоял директором IX и III столичных гимназий; в 1906г. юбиляр снова возвращается в Нарву, и с этого времени бессменно остается директором русской нарвской гимназии. Юбилей заслуженного труженика школы отметили многие эстонские газеты. (н)

ЧЕХОСЛОВАКИЯ.

= *Комиссия по детскому чтению.* В Праге образовалась «Комиссия по детскому чтению», в ближайшие задачи которой входит постоянный систематический просмотр детских книг и журналов, выходящих на русском языке как в Советской России, так и зарубежом, составление рецензий, библиографических указателей и каталогов, а также разработка вопросов, связанных с руководством детским чтением (дети дошкольного, младшего, среднего и старшего возрастов). В Комиссии выразили желание работать педагоги, художники, библиотекари, из которых многие уже давно занимаются изучением детской книги (О. А. Барт, Д. Л. Вейнберг-Стоилова, В. Т. Гонтарь, В. С. Грабовый, С. А. Егунова, И. И. Калюжный, Т. С. Кирпичева, Н. В. Максимов, Г. А. Мусатов, Н. Ф. Новожилов, А. И. Овсянников, В. П. Окунева, П. А. Парманин, Е. И. Репьева, А. А. Федорова, О. А. Хирнова, Л. В. Шрут, Е. М. Эфруси и др.). В первом организационном собрании Комиссии был заслушан и обсужден доклад «Об основных вопросах детского чтения», намечены главнейшие принципы разбора детских книг, установлена в общих чертах форма рецензий и принят план работ на ближайшее время. Возглавляет комиссию Е. И. Репьева; товарищем председателя избран Н. Ф. Новожилов, секретарем — А. И. Овсянников. Собрания Комиссии предположено устраивать в помещении библиотеки Экономического Кабинета проф. С. Н. Прокоповича Praha, Panská ul., č. 16, «Zemgor»).

Книги, поступившие в редакцию:

а) *Для отзыва.*

Юный Читатель. №№ 11 — 19; 1926 г. Рига.

Л. М. Сухотинъ. Учебникъ русской исторіи. Младшій курсъ. Часть I. — Новый Сад (Югославія). — Стр. 110 и 2 ненум. — 1926.

Евгений Чириков. Зверь из бездны. Поэма страшных лет. Ч. I. Стр. 212. — Прага. «Пламя». 1926.

Информаціонный листокъ Россійскаго Земско-Городского Комитета. №№ 52 и 53. — Парижъ. 1926.

Noviny. List vydavatelů časopisů a novinářů československých. № 10. — Praha. 1926.

Ковенская Русская Гимназія О-ва преподавателей. Отчетъ за пятилѣтіе 1920—1925 гг. Сост. А. Тыминскій. Ковно. 1926. — Стр. 16.

Беларускі піонэр. Штомесячная дзіцячая часопісь. Орган ЦК ЛКСМБ і Наркомасьветы БССР. 1926 г. № 5. — стр. 21.

Годы. Иллюстрированный литературно-публ. и информац. двухмесячный журнал. 1926 г. № 3 (25).

Dr. *Josef Hendrich.* Filosofické proudy v současné pedagogice. Praha. «Dědictví Komenského». Стр. 99. Цена Кс. 12.

Издания Internationaler Psychoanalytischer Verlag в Вене:

Sigm. Freud Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Taschenausgabe. 3 Aufg. 1926.

Sigm Freud. Massenpsychologie und Ich-Analyse. 2 durchgesehene Aufb.1925.

Sigm Freud. Das Ich und das Es. 1925.

Dr. *Siegfr. Bernfeld.* Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 1925.

Dr. *Siegfrid Bernfeld.* Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. 1922.

Dr. *Siegfr. Bernfeld.* Vom dichterischen Schaffen der Jugend. 1924.
Imre Hermann. Psychoanalyse und Logik. 1924.
Dr. *H. Hug. Hellmut.* Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens. 1922.
Heinrich Gomperz. Psychologische Beobachtungen an griechischen Philosophen (Parmenides—Sokrates). 1924.
Vera Schmidt. Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrussland. 1924.
Almanach für das Jahr 1926.
Almanach für das Jahr 1927.
Dr. *Helen Deutsch.* Psychoanalyse der weiblischen Sexualfunktion. 1925.
Aug. Aichhorn. Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. 1925.

Издания Педагогического Бюро в Праге:

Бюллетень Педагогического Бюро. № 10. Май 1926.
Н. Н. Богданов. Пражские нач. школы после войны. Прага. 1926. 15 стр.
Проф. *А. В. Маклецов.* Социальное попечение о детях в Чехословацкой Республике. Прага. 1926. 34 стр.
А. В. Жекулина. Всеобщий Совет по народному образованию (The General Education Board). Прага. 1926. 16 стр.
Bibliofil. Časopis věnovaný krásným knihám a jiným zajímavostem. Č. 7,8. 1926. Brno.
Grafický obzor. Časopis moravských knihtiskařů a přátel grafiky. 1926. č. 6, 7—8. Brno.

b) *В обмен.*

Славянская Книга. Месячник славянской библиографии под ред. Ф. С. Мансветова. Кн. IV—V, V—VI (Май—июнь, июль—август). Прага. 1926.
Училищенъ Прегледъ. Год. XXV. Кн. 1—2, 3—4, 5—6. 1926. София.
Slavia. Časopis pro slovanskou filologii. Roč IV, seš 4. Praha. 1925—26.
Revue internationale de l'enfant. Vol. II, № 7. Juillet 1926. Genève.
Асьвета. Часопісь Нар. Ком. Асьветы і Саюзу прац. Асьветы СССР. 1926. №№ 4 и 5.
L'Intermédiaire des éducateurs. Genève. № 113. (Août 1926). Réd. P. Bovet.
Slovanský přehled. 1926. Č. 7 (září).
Věstník pedagogický, vyd. Čsl red. knihovna J. A. Komenského. Č. 7—8. 1926.
Pedagogické rozhledy, 1926, sešit 7 (září).

Сдано в печать 10 сент. 1926. — Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

Въ серіи педагогическаго бюро вышли слѣдующія изданія:

№ 14. *И. А. Цуриковъ.* «День Русской Культуры». Прага. 1926. № 15. Пр. *С. І. Гессенъ.* Органы управленія народнымъ просвѣщеніемъ въ С.С.С.Р. Прага. 1926. 17 стр. № 16. *А. Макаровъ.* Бюджетъ народнаго образованія въ совѣтской Россіи. Прага. 1926. 24 стр. № 17. *А. В. Жекулина.* Институтъ «Хамптонъ» школа для негровъ въ Соед. Штатахъ. Прага. 1926. 17 стр. № 18. *Владиміръ Розенбергъ.* Школа въ цифрахъ. Прага. 1926. 26 стр. № 19. *М. М. Новиковъ.* Современное состояніе высшей школы въ Россіи. Прага. 1926. 29 стр.

ДѢТИ ЭМИГРАЦІИ

сборникъ статей подъ редакціей проф. В. В. Зѣньковскаго. Прага. 1925. Стр. 256. Цѣна 25 кр. чешск.

Обращаться съ заказами по адресу Педагогическаго Бюро:

Praha I, ul. Karoliny Světlé číslo 21

Изданія Педагогическаго Бюро можно получить черезъ книжный магазинъ

„ПЛАМЯ" — „PLAMJA" Praha II, Ječná 32

Объединение Русских Учительских Организаций заграницей

Готовится к печати и выйдет в ближайшее время книга, издаваемая Правлением Объединения, под заглавием „Русский Учитель в Эмиграции" (сборник статей о положении русского учителя-эмигранта в 15 странах)

Адрес Правления Объединения:

Tchécoslovaquie, Praha I, ul. Karoliny Světlé 21